

DOCUMENT RESUME

ED 372 973

SO 023 209

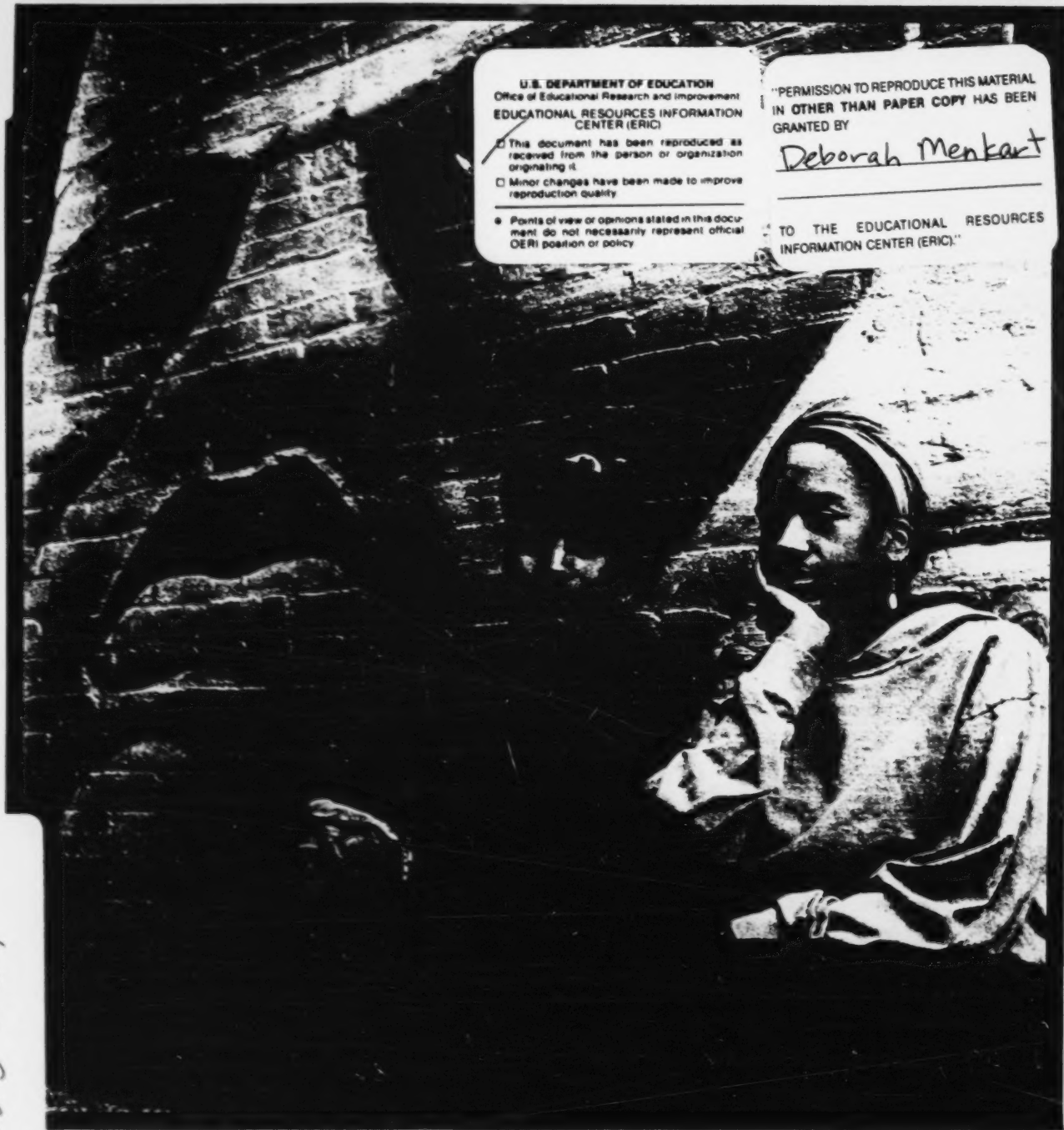
AUTHOR Ramos, Arnolando, Ed.; And Others
TITLE Redescubriendo America. Guia Pedagogica:
Des-Cubriendo la Historia y Legado de la Conquista
(Rediscovering America. Teaching Guide: Uncovering
the History and Legacy of the Conquest).
INSTITUTION Network of Educators on Central America.
SPONS AGENCY Virginia Foundation for the Humanities and Public
Policy, Charlottesville.
REPORT NO ISBN-1-878554-09-3
PUB DATE 92
NOTE 101p.
AVAILABLE FROM Network of Educators on Central America, 1118 22nd
St. N.W., Washington, DC 20037 (1 copy, \$5 plus \$3
shipping and handling; bulk orders with discounted
prices are available).
PUB TYPE Guides - Classroom Use - Teaching Guides (For
Teacher) (052)
LANGUAGE Spanish; English
EDRS PRICE MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS *American Indian History; Bilingual Instructional
Materials; Critical Thinking; *Culture Contact;
Higher Education; History Textbooks; *Indigenous
Populations; Latin American History; *Latin American
Literature; Multicultural Education; Poetry;
Secondary Education; Spanish; Textbook Bias
IDENTIFIERS Columbus (Christopher); Historians; *Latin America

ABSTRACT

This document makes the argument that since the European conquest of the Western Hemisphere, society has had a policy of "covering" the history of the indigenous people. The systems of religion, farming, government, education, and the economy of native peoples from the Arctic to Tierra del Fuego were outlawed and repressed. Textbooks today either distort or have nothing to say about the history of indigenous resistance to conquest and African resistance to slavery. Covering goes beyond the lines of race and ethnicity to all subordinate groups. The world is in desperate need of rethinking. In this process children may begin to lose Columbus and other explorers and leaders as heroes. In exchange they may gain a much richer sense of their own history. Divided into five chronological, thematic sections, the book, through essays, poems, and stories: (1) seeks to encourage a comparative study of political and economic systems of Europe and pre-conquest America; (2) describes how one can teach about the conquest and its legacy, suggesting that the myth of the conquest teaches children which voices to listen for and which to ignore; (3) documents the impact of the new world order following the conquest, colonialism, on people's ability to support their families and protect their cultures, the environment, national economic development, and sovereignty; (4) presents the views of liberation theology, and movements for social justice; and (5) shares stories and visions of poets and community workers who have taken up the challenge to create a new vision of America. (DK)

ED 372 973

REDESCUBRIENDO AMERICA



U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)

- ☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
- ☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL
IN OTHER THAN PAPER COPY HAS BEEN
GRANTED BY

Deborah Menkart

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES
INFORMATION CENTER (ERIC)."

GUÍA PEDAGÓGICA: DESCUBRIENDO LA HISTORIA Y LEGADO DE LA CONQUISTA

DEDICADO A LOS NIÑOS DE AMÉRICA

50 023 209

Redescubriendo América

Esta publicación,
realizada por la Red de
Educadores para Centro
América, se hizo como
complemento a *Rethinking
Columbus*. *Rethinking
Columbus* es una edición
especial de *Rethinking
Schools*, que ofrece una
selección de textos en
inglés para la educación
primaria, secundaria y de
adultos en ocasión del
quinto centenario de
Colón. *Redescubriendo
América* incorpora
algunos textos traducidos
al español de *Rethinking
Columbus* y una selección
de prosa y poesía de
autores hispano-
americanos y caribeños.
La información para
obtener copias de
Rethinking Columbus y
Redescubriendo América se
hallará al envés de la
contraportada de esta
edición.

Agradecimientos

Editores: Arnoldo Ramos, Deborah Menkart, Gioconda Belli, and Leah Holmes-Bonilla.

Comentarios: Bill Bigelow, Norm Diamond, Dave Edelstein, Carmen Kruczma, Ricardo Levins Morales, Bob Peterson, Benito Torres y Andrea Vincent.

Contribuyentes: Allen Belkin, Jeffrey Benson, Emma Buenaventura, Kenneth Danford, Marcy Fink, Vanessa Nugent, Lynda Tredway, Sadia White, Kellie Yencer and the General Board of Church and Society of the United Methodist Church.

Traductores: Miguel Farias, Edgardo Menvielle, Arnoldo Ramos, Inés Ragué, José Sugaray y los alumnos de la Escuela Secundaria Bell Multicultural en Washington, DC clase de traducción: Wendy Gonzalez, Nancy Gonzalez, Carlos Arias, Pedro Miranda, Liliana Lopez, Hugo Blanco, y Dario Redondo y su profesora, Michele Arène.

Mecanografía y revisión: Jamie Fischman, Margaret Menkart, Inés Ragué, Bea Rief, Maritza Cerdas del Latin American Youth Center, Alberto Cerdas, Arturo Flores, Gladys Fontera del Washington D.C. Mayor's Office on Latino Affairs, Katherine Rawson y Arturo Salcedo-Martinez.

Diseño y tipografía: Kathe Ana

Ilustraciones y fotos:

Foto de la portada: © 1992, Rick Reinhard. Michelle Banks y Quique Avilés del grupo de teatro Latinegro en frente del mural, *América se descubre*, pintado por Carlos Arrién en Washington, D.C.

Fotos: Terry Allen, Steve Cagan, Jonathan Duffy, Jeff Kessler, Adam Kufeld, Rick Reinhard y Debra Riklan.

Xilografía: © Naúl Ojeda, 1982, *Hijos del Sol*, p. 78.

Imprenta: Record Printing, Maryland.

Nuestros agradecimientos a las siguientes editoriales y personas por el permiso de reproducir los materiales. A pesar de nuestros esfuerzos por acreditar a todos los autores, de antemano pedimos disculpas por cualquier omisión. Con todo gusto nos comprometemos a incluir el reconocimiento apropiado en la siguiente edición.

Argueta, Manlio. *Cuzcatlán: Donde bate la mar del sur*. © Colección Centroamericana, 1987.

Bruchac, Joseph. "Thanking the Birds" *Keepers of the Earth*. © Bruchac, 1988.

Chase, Alfonso. "La Escala Dorada". *Fábula de Fábula*. © Alfonso Chase, 1978.

Guillén, Nicolás. "La Caña", "La Muralla", *Antología Mayor de Nicolás Guillén* © Imprenta de Juan Pablos, 1982.

Martínez, Elisabeth. "El Nacimiento del Mestizo" *500 Años del Pueblo Chicano*. © SWOP, 1991.

Menchú, Rigoberta. "La Tierra", "Alegria, Claribel", "Credo", "Tamalitos de Cambray" *América: La Patria Grande*. © Emancipación e Identidad de América Latina, 1991.

Selser, Gabriela. "Reclaiming Our Rights" © *Barricada International*, May 1991.

Montejo, Victor. "The Tail of the Dog" *The Bird Who Claims the World*. © Wallace Kaufman, translator, 1991. Curbstone.

Todos los derechos reservados. Es prohibido reproducir o transmitir este texto en forma parcial o total, por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación o cualquier otro sistema de reproducción, sin el permiso por escrito de la casa editorial, con la excepción del profesor quien tiene derecho de reproducir los contenidos para uso en su salón de clase, indicando la fuente de origen.

© 1992 The Network of Educators on Central America (NECA)
Impreso y hecho en los EE.UU., Washington, DC.
I.S.B.N. 1-878554-09-3

Este trabajo ha sido posible gracias en parte a la colaboración financiera de la
Virginia Foundation for the Humanities and Public Policy.

(The contents of this publication do not necessarily reflect the views of the Virginia Foundation for the Humanities and Public Policy.)

Mis venas no terminan en mí
sino en la sangre unánime
de los que luchan por la vida,
el amor,
las cosas,
el paisaje y el pan,
la poesía de todos.
• Roque Dalton



My veins don't end in me
but in the unanimous blood
of those who fight for life,
love,
things, landscapes and bread,
poetry for everyone.

• Roque Dalton

Foto: Fishermen, Pacific Ocean, El Cuco, San Miguel, El Salvador © 1990 Adam Kufeld

Redescubriendo

América

Introducción

P. 6  Preface

P. 11  El Tigre Azul
Eduardo Galeano

"Quizás la próxima celebración de los quinientos años pueda servir para ayudar a dar vuelta las cosas, tan patas arriba están. No para confirmar el mundo contribuyendo al autobombo, al autoelegio de los dueños del poder, sino para denunciarlo y cambiarlo. Para eso habría que celebrar a los vencidos, no a los vencedores."

P. 13  La Soledad de América Latina
Gabriel García Márquez

El discurso de García Márquez al recibir el Premio Nobel de Literatura de 1982. Márquez habla de la soledad de América Latina y de su deseo de que las potencias extranjeras le concedan a ésta la misma creatividad en la política y en la economía que tanto le alaban y premian en la literatura. Resume la historia, el momento actual y las aspiraciones de América Latina.



Este material aparece en
Rethinking Columbus

Todos los artículos están en español, con excepción de los marcados con estos símbolos:



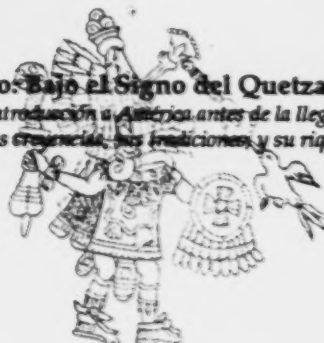
Este artículo está en inglés
This article is in English



Este artículo está en inglés y español. English and Spanish.

Uno: Bajo el Signo del Quetzalcóatl

Una breve introducción a América antes de la llegada de Colón: su poesía, sus creencias, sus tradiciones, y su riqueza cultural.



P. 17  Mapa

P. 18  Poemas de los Antiguos Mexicanos

P. 19  La Cola del Perro
Victor Montejo

Mayan Fable

P. 21  El Maíz
Eduardo Galeano
y Luis Cardoza y Aragón

Los dos escritores explican la importancia del maíz en la historia de América.

P. 22  La vida de Keh
Demetrio Sodi M.

La vida de un niño Maya, Keh, en el siglo 13.

P. 27  El Abecedario



La Espada y la Palabra
Una visión del conflicto que surge de la mutua incomprensión y la violencia de la época pre-colombina. Considerando que los grupos indígenas no eran grupos nómadas, sino que tenían un alto grado de organización social, se toma en cuenta que el proceso colonial implicó la destrucción de las riquezas materiales, tierras, recursos, y la negación de su cultura, es decir, se destruyó todo lo posible por obligar a los indígenas a abandonar su lengua, sus costumbres, sus valores ancestrales e intentó obligarlos a adoptar otros idiomas.

P. 29

**Descubriendo a Colón:
Releyendo el pasado**
Bill Bigelow

P. 34

La Historia Jamás Contada
Tina Thomas

La llegada de Colón a la Isla Española vista por una indígena.
(Escrita por una estudiante de la escuela secundaria.)

P. 36

Para qué tan pocos hombres quieren tanto oro?

Preguntas del Cacique Nicaragua al conquistador Gil González de Avila en 1523.

P. 37

América en el Idioma de la Memoria
Gioconda Belli

P. 38

Massacre at the Fiesta of Taxcall
Miguel Leon-Portilla

P. 39

Tragedia del Fin de Atahualpa

Fragmento de una obra de teatro en quechua del Perú. En esta historia el cacique amenaza a los conquistadores.

P. 40

La Escala Dorada
Alfonso Chase

Esta leyenda de Costa Rica documenta el impacto devastador de la conquista en la población indígena, los cabécares en este caso. Destruyen sus casas, campos de cultivo, templos y cementerios. Los esclavizan para que construyan las casas e iglesias y recojan sus cosechas. Los cabécares se resisten, pero han sido debilitados por la falta de alimento, agua potable, asistencia médica, descanso y la destrucción de sus centros espirituales. Cuando escapan en busca de refugio, aparece una ruta de escape.

Tres Lágrimas de Maíz

Analizamos las consecuencias de la continuidad de las políticas derivadas del sistema colonial, en la América moderna. La pérdida de la identidad cultural, por la vía del sometimiento, sumada al genocidio y a la usurpación de recursos materiales y humanos, dió como resultado todo un complejo de fenómenos que se expresan hoy en día, sobre todo en América Latina, lo que se llama la 'dependencia'.

P. 43

The Seven Pillars of Colonialism

Un resumen gráfico de los aspectos fundamentales del colonialismo con preguntas para explorar su legado.

P. 45

La Vida de Rigoberta Menchú

Menchú, una maya, habla de su vida diaria, costumbres, relación con la tierra y también de los abusos que sufren su familia y su pueblo al luchar por sus derechos humanos fundamentales.

P. 49

The Shrinking Forest
John Ryan

El artículo describe con cifras elocuentes el proceso de destrucción de los bosques en todo el continente desde el descubrimiento. Observa también que el proceso ha mejorado el nivel de vida de algunos y llevado a la pobreza absoluta a 150 millones de personas cuyo sobrevivencia sólo es posible si los gobiernos inician una política de protección al ambiente a escala continental.

P. 52 La United Fruit Company
Pablo Neruda

Poema que describe cómo la empresa bananera al apoderarse del producto, de los ferrocarriles y demás medios de transporte, además de tratar al trabajador (indígena en su mayoría) como un animal, alcanza tanto poder que se convierte en un Estado dentro del Estado.

P. 53 Caña
Nicolás Guillén

P. 54 La Tierra es un Satélite de la Luna
Leonel Rugama

P. 56 Dos Mujeres

Poema de la vida de dos mujeres Chilenas, una pobre y una rica.

P. 58 El nacionalismo Puertorriqueño
Pedro Albizu Campos

P. 59 La Suerte Perra
Otto René Castillo

Este poema cuestiona a los ricos para quienes la vida de un perro es más valiosa que la del pueblo.

P. 60 Mi Tierra
Rigoberta Menchú

Canto a la 'madre patria' Guatemala y lamento por el exilio obligado.

P. 61 Sin Tierras, Es Mayor la Pobreza
Manlio Argueta

Un fragmento de la novela Cuzcatlán que describe el impacto de la economía colonial en una familia.



Cuatro: La Raza Como Resistencia

Venimos cómo expresa la voluntad de recrear una cultura propia que se enfrenta a la injusticia. La necesidad de una identidad propia que enfrenta solo nuevas realidades sociales, económicas y políticas que se oponen a una "dependencia" generada una "cultura de resistencia" en la América Latina. La "resistencia" que tiene sus raíces en la lucha de los pueblos contra la dominación colonial, ha sido una constante en la cultura latinoamericana que se ha visto amenazada continuamente tanto con la intervención extranjera, como con la explotación indiscriminada de sus recursos económicos.

P. 63 Tamalitos de Cambray y Credo
Claribel Alegría

Dos poemas. En Tamalitos, mediante una receta, la poetisa dramatiza el resultado de 500 años de conquista.

P. 64 El Nacimiento del Mestizo /
Birth of the Mestizo

Un poema que registra el nacimiento de una nueva identidad.

P. 65 Masa / Mass
César Vallejo

Este poema dramatiza cómo miles de individuos tratan inútilmente de resucitar a un moribundo. Sólo cuando todos los seres del mundo se reúnen, el moribundo abraza al primero (al individuo-colectivo) y se levanta y anda.

P. 66 A Colón
Rubén Darío

Un poema escrito en el cuarto centenario de la conquista y leído en España.

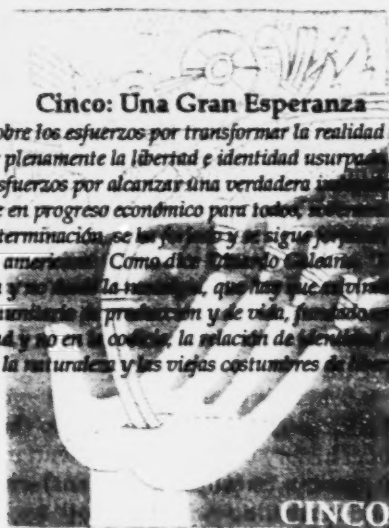
P. 67 On the Question of Race
Enrique Aviles y Michelle Banks

Poema en forma de diálogo entre un salvadoreño y una africana-americana sobre su herencia.

- P. 69** **A Great Nation of Black Men**
 Marcus Garvey
Discurso de Marcus Garvey sobre la unidad entre todos los negros en América y el Caribe.

- P. 70** **El Amor al Vecino**
 Bartolomé de las Casas y Camilo Torres
 UNA GRAN ESPERANZA

Cinco: Una Gran Esperanza
Leemos sobre los esfuerzos por transformar la realidad y recuperar plenamente la libertad e identidad usurpadas. En medio de estos esfuerzos por alcanzar una verdadera independencia, que se exprese en progreso económico para todos, soberanía nacional y auto-determinación, se ha formado y se sigue formando la identidad americana. Como dice Humberto Galeano: "Es desde la esperanza y no desde la resignación, que nos que encontramos el modo común de la producción y de vida, fundados en la solidaridad y no en la coacción, la relación de identidad entre el hombre y la naturaleza y las viejas costumbres de libertad."



- P. 72** **Como Tú / Like You**
 Roque Dalton

- P. 73** **Frente al Balance / In the Balance**
 Roque Dalton

Poema que vaticina la victoria (un mundo más justo) sobre el presente oscuro.

- P. 74** **Agradecimiento a los Pájaros**
 Joseph Bruchac

Leyenda indígena sobre el equilibrio entre la protección de la naturaleza y la necesidad de vivir de ella.

- P. 75** **Poetas de Solentiname**

- P. 76** **Las Ciudades Perdidas**
 Ernesto Cardenal

Describe la compleja cultura arrasada por la conquista e invita al lector a imaginarse un nuevo futuro.

- P. 78** **La Muralla**
 Nicolás Guillén

- P. 79** **Reconquistar Nuestros Derechos:**
 500 años de resistencia indígena,
 negra y popular

Una descripción del movimiento indígena en Latino América.

- P. 83** **Construyendo el futuro:**
 Ciudad Segundo Montes

Un movimiento para retomar la tierra y construir una comunidad en El Salvador.

- P. 86** **Seis: Teaching Guide**

Surgerencias para el uso de las lecturas y temas de este libro.

- P. 91** **Siete: Guía de recursos**

Bibliografía sobre libros, revistas, organismos y establecimientos que ofrecen materiales en español.

Editors note: We describe America in the singular, not the plural. It is most typically in English, not in Spanish, that America is referred to in the plural. Just as language perpetuates certain perceptions, hopefully changing the language we use can help us to change those perceptions.

This is one continent, not two. We have a common history and a common role in shaping our future, a dream for all of America.

"Hace cinco siglos lo que realmente se descubrió fue lo que era España en verdad:

la realidad de la cultural occidental y de la iglesia en ese momento.

Lo que hicieron al respecto de América fue encubirla, no descubrirla."

— Padre Ignacio Ellacuría, 1989

Redescubriendo América invites you to dis-cover or un-cover our history.



With the conquest began a policy of *covering* the history of the people of America. Thousands of Mayan texts, entire libraries, were burned. The systems of religion, farming, government, education and economy of native peoples from the Arctic to Tierra del Fuego were outlawed and repressed. Their history was *covered*. The practice continues today, throughout America. Textbooks either distort or have nothing to say about the history of indigenous resistance to the conquest and African resistance to slavery. Where native people fought to defend their land and their very survival, the textbooks describe them as "unfriendly" or "savage" aggressors. Their true history is *covered*. U.S. history books give scant attention to the Seminole Wars in which Native and African-Americans took on two-thirds of the government's armed forces. Salvadoran history books make no mention of the 1932 government massacre of 30,000 peasants (mostly Pipil Indians) who protested their miserable wages and working conditions. Their history was *covered*. The *covering* goes beyond the lines of race and ethnicity to all subordinate groups: women, the poor, working people... For example, U.S. textbooks make the appearance of labor unions sound like a "miraculous conception." No mention is made of the many families who fought and sacrificed to give birth to these unions. Their history is also *covered*.

Some people worry that by uncovering history we may "stir things up." Aren't we going to upset children, they ask, if they learn the truth about Columbus and all that followed? We believe things need stirring up. The Uruguayan writer and historian Eduardo Galeano (*Tigre Azul*, p.11) says, "Perhaps the approaching celebration of the five-hundredth anniversary could help turn things around, so topsy-turvy are they now. [We live in a world which] putrefies the water, annihilates the land and poisons the air and the soul... A world, in which due to human murder by poverty in Latin America, every year, without making a sound, three Hiroshima bombs explode over communities that have become accustomed to suffering with clenched teeth." This is a world in desperate need of rethinking.

In this process children may begin to lose Columbus and other "explorers" and "leaders" as heroes. But in exchange they may gain a much richer sense of their own history. Without this chance to see themselves in history, how can students possibly imagine a role for themselves in creating the future?

The book is divided into chronological/thematic sections, as described in the following pages.



Sección 1 BAJO EL SIGNO DE QUETZALCOATL

Traditional textbooks treat pre-Columbian history as a singular event or epoch. Often a specific date is not even attached, tens of thousands of years are reduced to one moment in time—pre-Columbian. In contrast, the story of Keh, is set in the 13th century (La vida de Keh, p. 22). He works in the Casa de los Códices, where he comments that “it seems as if in one lifetime one cannot learn them all. There are new *glifos* because there are always new events, because writing evolves.” Keh also breathes life into our study of the Mayan people. We learn about Mayan mathematics as we look over the shoulder of Keh teaching his younger sister, Mucuy. Compare this to the “multicultural” units on the Maya which include dozens of math worksheets but make invisible the mathematicians. And for the textbooks which only refer to Mayan people in the past tense, Victor Montejo (p.19), and Rigoberta Menchú (Section 3, p.45) prove that the Mayan people are still very much alive. Although their culture and ability to survive economically are under constant attack from the government, the Maya maintain 22 languages and a determination to protect the future of the earth and their people. (More on this in Section 5.)

Another common stereotype is that, because they were more “advanced”, the Europeans successfully conquered America. “Advanced” by what standards? Starvation and disease were virtually unknown throughout America. In his journal, Columbus describes “lovely mountains, which run from east to west and are all tilled in green.” He offers no accounts of poverty and hunger. Meanwhile urban European children suffered from malnutrition, plagues, unsanitary living conditions, and rampant violence. At the time of the conquest “civilized, advanced Europe” was engaged in the Inquisition, the expulsion of the Moors and Jews from Spain and the beginning of the plunder of Africa.

Our goal is not to idealize the native people and demonize Europeans. Rather we encourage a comparative study of political and economic systems of Europe and America. As stated by Galeano,

“The black and the rose-colored legends—two extremes that leave us outside of history, outside of reality. These interpretations of the conquest of America reveal a suspicious veneration of times past, of a resplendent corpse whose brilliance blinds us to the daily reality of our lands. The black legend invites us to visit the Museum of the Noble Savage, where we can weep for the lost happiness of wax figures that bear no relation to the flesh-and-blood beings who live in our lands. Symmetrically, the rose-colored legend invites us to the Great Temple of the West, to add our voices to the universal chorus, intoning hymns of celebration of the great civilizing work of Europe, a Europe that has spilt blood over the world in order to save it.

The black legend throws onto the shoulders of Spain, and to a lesser extent Portugal, the responsibility for the immense colonial pillage, which in reality benefited other European countries much more, and which made possible the development of modern capitalism. The much cited ‘Spanish cruelty’ never existed; what did exist, and exists, is an abominable system that necessitated, and necessitates, cruel methods to impose itself and grow. Symmetrically, the rose-colored legend lies about history, praises infamy, calls the most colossal despoliation in history ‘evangelization’ and slanders God by attributing the command to him.

No, no: neither the black nor the rose-colored legend. To recover reality, that is the challenge—to change the reality that is, to recover the reality that was, the lied about, hidden, betrayed reality of the history of America.”²



Sección 2 EL ENFRENTAMIENTO DE LA PLUMA Y LA ESPADA

Bill Bigelow (Releyendo el pasado, p.29) describes how one can teach about the conquest and its

legacy. Textbook coverage of the "discovery of America", says Bigelow, is children's first curricular exposure to the encounter between two cultures and to the encounter between two races. As such, a study about the conquest is really a study about us—how we think about each other, our country, and our relations with people around the world.

The myth of the conquest teaches children which voices to listen for as they go out into the world and whose to ignore. In the traditional textbooks, the native peoples of the Caribbean, the "discovered" don't think or feel. Thus children begin a scholastic journey that encourages them to disregard the perspectives, the very humanity, of people of color.³ "Releyendo el pasado" urges teachers to provide students with the analytical tools necessary to critique the traditional curriculum.

A student of Bigelow's, Tina Thomas (Jamás Contada, p.34) demonstrates that children can also rewrite history. She tells the conquest story from the perspective of "my people", the voices from the shore.

A number of the other readings in this section and the next are so violent that we debated about their inclusion for a student audience. We opted in favor of their use because sheer numbers are too abstract, too easy to ignore. The fact that millions of native people were killed is unimaginable. The graphic description included in the Masacre (p.38), the Escala Dorada (p. 40), and later Rigoberta's story (p.45) help the reader to truly comprehend the impact of the conquest. They should not be read simply for shock value, but with an eye to determining the patterns of violence which continue today. Just as millions of native people were killed at the time of the conquest, native people throughout America are still under attack. The patterns of colonial domination continue.

The questions raised as one reads this section can include: "Who is responsible for perpetuating the violence?" "Who benefits?" "Who loses?" We can repeat the question asked by the Cacique Nicaragua of the conquistador Alvarado (Para qué, p.36), "Why do so few men want so much gold?"

We can ask why the lives of indigenous people are in such danger today. Galeano suggests (Tigre Azul, p.11) "if the values [the indigenous peoples] embody were of only archaeological interest, they would no longer be objects of bloody repression."

In Section 3 we explore further the legacy of this violence. In Sections 4 and 5 we address the question, "What can be done?" or "Will we let so few men have so much gold; so much power over the many?"



Sección 3 LAGRIMAS DE MAIZ

The conquest redefined the political, economic, social, cultural and religious structures of America. The readings in Section 3 document the impact of this New World Order, colonialism, on people's ability to support their families and protect their cultures (Rigoberta Menchú, p. 45); the environment, (Shrinking Forest, p. 49); national economic development and sovereignty (Puerto Rico, p.58, La United Fruit, p.52.) The section begins with a graph outlining the seven pillars of colonialism and asking students to reflect on its legacy.

Salvadoran author Manlio Argueta (Sin Tierras, p. 61) tells us the story of Catalina who dies in childbirth. Her body has become weak from years of harvesting indigo. A little girl in Europe will have a blue dress. A little girl in El Salvador will never know her mother. Argueta says, "The colors no longer belong to the indigenous people. Nor their land."

Latin America, explains Galeano, became "...the region of open veins. Everything, from the discovery until our times, has always been transmuted into European—or later United States—capital. Everything: the soil, its fruits, and its mineral-rich depths, the people and their capacity to work and to consume. Production methods and class structure have been successively determined from outside each area by meshing it into the universal gearbox of capitalism... The chain has many more than two links. In Latin America it also includes the oppression of small countries by their larger neighbors and, within each country's frontiers, the exploitation by big cities and ports of their internal sources of food and labor."

There are even more links in this chain. Look at the open veins of the strip mined hills of Appalachia, the open veins of the unemployed Detroit auto workers, the open veins of the small farmers in the mid-west, and the open veins of the adolescent urban school children who may never find employment.

Many rural and urban communities in the United States also suffer from growing poverty, especially among children; and economic and political disenfranchisement of Native Americans, African-Americans, ►

Latinos, Asians and all working people. Who benefits from the "open veins?" What can North and South Americans learn from each other about the common problems we face and our efforts to address them?



Sección 4 LA RAZA COMO RESISTENCIA

"Is everything forbidden us except to fold our arms?," Galeano continues. "Poverty is not written in the stars; underdevelopment is not one of God's mysterious designs... In a way the right wing is correct in identifying itself with tranquillity and order; it is an order of daily humiliation for the majority, but an order nonetheless; it is a tranquillity in which injustice continues to be unjust and hunger to be hungry

The authors of this section do not have their arms folded. "We will not be judged for our good intentions," says Camilo Torres (*Amor al vecino*, p.70), presenting the views of liberation theology. "To demonstrate true love for our neighbor we must actively support a restructuring of the political, social and economic systems for the benefit of the majority."

Peruvian César Vallejo insists that we must all participate in movements for social justice. In his poem, *Masa* (p. 65), a corpse "kept on dying" until "all the inhabitants of the earth surrounded him."

Marcus Garvey addresses the need for unity among peoples of African descent in America, pointing out that "we were one, the same branch of one human family; that it was only a question of accident [criminal practices of the slave trade] that made some of us American Negroes and others West Indian Negroes...."

The majority of readings in Section 4 focus on Latin America and the Caribbean. We recommend complementing these with texts from *Rethinking Columbus* which document resistance in the United States.



Sección 5 UNA GRAN ESPERANZA

What will be the legacy of 1992? Do we want to continue the economic and political policies of the "old world" as initiated by the conquest? Or do we want to define our own dream for America?

In *Ciudades Perdidas* (p. 76), Ernesto Cardenal tells us that some of the Mayan *estelas* were not completed. And he adds, challenging us, "They are still there." There is still time to create our own vision of America. We would not recreate the past, we would write our own stories in those stones—but it would be connected. As Galeano says, we can look to the experiences, values and traditions of the past which help to "multiply human freedom", and leave aside those which restrict it.

For example, we can learn by uncovering pre-Colombian history, that hunger and poverty are *not* inevitable. It is possible to feed people, even in large urban cities, if society makes that a priority. Columbus likely encountered millions of people when he first landed—yet, unlike today, no one went hungry.

We can also gain inspiration from our ancestors. Rigoberta Menchú credits her grandparents with giving her the moral strength and the insight to demand justice for her people. Her grandfather told her that in the past, no one owned the land. The land belonged to everyone—and it still should. And her grandfather told her that contrary to the European version of history, her ancestors had fought to defend themselves, and so should she.

Section 5 shares stories and visions of poets and community workers who have taken up Cardenal's challenge. Their work for social change is guided by visions of the future and knowledge of the past. After all, we need to see what we are fighting for, not just what we are fighting against.

The poets help us to see what unites humanity, beyond generations, beyond borders, beyond race. As Roque Dalton says in *Como Tú* (p. 72),

"My veins don't end in me
but in the unanimous blood
of those who fight for life,

love,
things, landscapes and bread,
poetry for everyone."

In the stories of community workers we see examples of people writing the future of America through action. They are creating participatory, democratic structures as they organize to defend their rights. As they demand justice, community members also examine how justly they treat each other. Are women and minorities well represented and do they have equal decision-making power? Are we simply talking about democracy and justice or are we modeling it? How do we put into practice what we believe? These are not easy questions. We face them in the classroom, in our families and in our neighborhoods.

Section 5 reports on continent wide meetings of indigenous peoples in Quito and Quetzaltenango (p.79); the efforts of Salvadorans to reclaim their land, (*Construyendo el futuro*, p.83) and a community based literacy project in Nicaragua (*Solentiname*, p. 75.) We can add examples from our own local school and /or community—whether it be for tenant rights, lower student per teacher ratios, fishing rights, access to potable water, protecting the rain forests and the inhabitants, decent retirement benefits, the right to anti-racist textbooks and exams—the list is endless. What problems/successes do we have in common? What can we learn from each other?

The projects described in this section are impressive and inspiring. But if we are to apply these lessons to our own lives, we cannot idealize them. It is best to also imagine the external and internal problems these communities face, trying to build truly democratic structures within a society based on individualism and competition. By imagining the hurdles they confront, we can see that this unity stuff isn't easy. We must get to the roots of the stereotypes and inequities that divide us. What sustains them, who benefits and who loses?⁶

On this 500th anniversary of the conquest, we hope that *Redescubriendo America* helps us dig up the roots of these stereotypes and injustice, unearth the lessons of our history and plant seeds for the future. The conditions are critical, the earth and its peoples are crying for change. But we believe the conditions are hopeful. Against all odds we see examples of people building a wall of peace (Muralla, p. 78), 'with all hands from the beach to the mountains... it will open for the dove and the heart of a friend....'

We need to discover not only our history, but also the potential of America, a potential which has been covered. Then we can "make real the possibility of a 'new world', not a repetition of the 'old world', but a truly 'new world'." ¹ ❁



Please note: Although we are pleased to offer you this publication we are also keenly aware of its limitations. Many more hands are needed to create a 'wall of peace from the beach to the mountain.'

For example, the readings focus almost exclusively on Latin America and the Caribbean. Therefore we encourage the use of *Redescubriendo América* in conjunction with *Rethinking Columbus*, which provides a wealth of text from North America.

Also missing is a picture of Europe, Africa and Asia at the time of the conquest. European materialism and capitalism were growing. How did these ideologies contribute to the practices and legacy of the conquest? ⁷ What was the relationship of the conquest to the beginning of the slave trade and the colonization of Africa?

Most of the articles describe the experiences of indigenous peoples. What about the Afro-Latinos⁸, the Asian and Jewish diaspora?

As you supplement this text, please share with us the materials and teaching ideas for future publications. We also welcome your comments and criticisms regarding the present contents.

- ¹ Ellacuría, I. "Quinto Centenario de América Latina ¿descubrimiento o encubrimiento?". *América: La Patria Grande*, abril-junio, 1990. Número 7. Editors note: Father Ellacuría, a scholar and a humanitarian, was one of the six Jesuit priests brutally murdered by the Salvadoran military in November of 1989.
- ² Galeano, E. "América debe descubrirse a sí misma" *Solidaridad*. Bogotá, Febrero, 1988, Año X, No. 91.
- ³ These 2 paragraphs from the introduction to *Rethinking Columbus* and "Releyendo el pasado."
- ⁴ Galeano, E. *Ibid*, p. 18.
- ⁵ Christensen, L. "Unlearning the Myths That Bind Us", *Rethinking Columbus* provides an excellent approach to identifying the stereotypes in media and textbooks.
- ⁶ Some recommended sources are: Sale, K. (1990.) *Conquest of Paradise*. NY: Knopf; Koning, H. (1991). *Columbus: His Enterprise-Exploding the Myth*. NY: Monthly Review Press; Golden, R. et al. (Eds.) (1991.) *Dangerous Memories: Invasion and Resistance Since 1492*. Chicago: Chicago Religious Task Force.
- ⁸ "The Black Americas: 1492-1992." *Report on the Americas*. New York: NACLA, febrero 1992, Vol. XXV, Número 4.

El Tigre Azul

Eduardo Galeano

Se nos vienen encima cataratas de discursos de buen sonar y ceremonias de buen ver: se acercan los quinientos años del llamado Descubrimiento. Creo que Alejo Carpentier no se equivocó cuando dijo que éste ha sido el mayor acontecimiento de la historia de la humanidad. Pero me parece a todas luces evidente que América no fue descubierta en 1492, del mismo modo que las legiones romanas no descubrieron España cuando la invadieron en el año 218 antes de Cristo. Y también me parece evidente de toda evidencia que ya va siendo hora de que América se descubra a sí misma. Y cuando digo América, me refiero principalmente a la América que ha sido despojada de todo, hasta el nombre, a lo largo de los cinco siglos del proceso que la puso al servicio del progreso ajeno: nuestra América Latina.

Este necesario descubrimiento, revelación de la cara oculta bajo las máscaras, pasa por el rescate de algunas de nuestras tradiciones más antiguas. Es desde la esperanza, y no desde la nostalgia, que hay que reivindicar el modo comunitario de producción y de vida, fundado en la solidaridad y no en la codicia, la relación de identidad entre el hombre y la naturaleza y las viejas costumbres de libertad. No existe, creo, mejor manera de rendir homenaje a los indios, los primeros americanos, que desde el Artico hasta la Tierra del Fuego han sido capaces de atravesar sucesivas campañas de exterminio y han mantenido viva su identidad y vivo su mensaje. Hoy día ellos continúan brindando a toda América y no sólo a nuestra América Latina, claves fundamentales de memoria y profecía: dan testimonio del pasado y a la vez encienden fuegos alumbradores del camino. Si los valores que los encarnan no tuvieran más que un valor arqueológico, los indios no seguirían siendo objeto de encarnizada represión, ni estarían los dueños del poder tan interesados en divorciarlos de la lucha de clases y de los movimientos populares de liberación.

No soy de los que creen en las tradiciones por ser tradiciones: creo en las herencias que multiplican la libertad humana, y no en las que la enjaulan. Parece obvio aclararlo, pero nunca está demás: cuando me refiero a las remotas voces que desde el pasado nos ayudan a encontrar respuesta a los desafíos del tiempo presente, no estoy proponiendo la reivindicación de los ritos de sacrificio que ofrecían corazones humanos a los dioses, no estoy haciendo el elogio del despotismo de los reyes incas o aztecas.

¿QUE FANTASMAS EXORCIZAN LOS VERDUGOS?

En cambio, estoy celebrando el hecho de que América pueda encontrar, en sus más antiguas fuentes, sus más jóvenes energías: El pasado dice cosas que interesan el futuro. Un sistema asesino del mundo y de sus habitantes, que pudre el agua, aniquila la tierra y envenena el aire y el alma, está en violenta contradicción con culturas que creen que la tierra es sagrada porque sagrados somos nosotros, sus hijos: esas culturas, despreciadas, ninguneadas, tratan a la tierra como madre y no como insumo de producción y fuente de renta. A la ley



Niños en Guatemala. Foto: Jeff Kessler, © 1991.

capitalista de la ganancia, oponen la vida compartida, la reciprocidad, la ayuda mutua, que ayer inspiraron a Tomás Moro para crear su utopía y hoy nos ayudan a descubrir la imagen americana del socialismo, que hunde en la tradición comunitaria su más honda raíz...

A finales del siglo pasado, para justificar la usurpación de las tierras de los indios sioux, el Congreso de los Estados Unidos declaró que "la propiedad comunitaria resulta peligrosa para el desarrollo del sistema de libre empresa". Y en Marzo de 1979, se promulgó en Chile una ley que obliga a los indios mapuches a parcelar su tierras y convertirse en pequeños propietarios desvinculados entre sí: entonces el Dictador Pinochet explicó que las comunidades son incompatibles con el progreso de la economía nacional. El Congreso norteamericano no se equivocó. Tampoco se equivocó el general Pinochet. Desde el punto de vista capitalista, las culturas comunitarias, que no divorcian al hombre de los demás hombres ni de las naturaleza, son culturas enemigas. Pero el punto de vista capitalista no es el único punto de vista posible...

LA MALDICION DE LA RIQUEZA

En nuestros días, la conquista continúa. Los indios siguen expiando sus pecados de comunidad, libertad y demás insolencias. La misión purificadora de la Civilización no enmascara ahora el saqueo del oro, ni de la plata: tras las banderas del Progreso, avanzan las legiones de los piratas modernos, sin garfio, ni parche al ojo, ni pata del palo, grandes empresas multinacionales que se abalanzan sobre el uranio, el petróleo, el níquel, el manganeso, el tungsteno. Los indios sufren, como antaño, la maldición de la riqueza de las tierras que habitan. Habían sido empujados hacia los suelos áridos; la tecnología ha descubierto, debajo, subsuelos fértiles.

"La conquista no ha terminado", proclamaban alegremente los avisos que se publicaban en Europa, hace siete años, ofreciendo Bolivia a los extranjeros. La dictadura militar brindaba al mejor postor las tierras más ricas del país, mientras trataba a los indios bolivianos como en el siglo XVI. En el primer período de la conquista, se obligaba a los indios, en los documentos públicos, a autocalificarse así: "Yo, miserable indio". Ahora, los indios sólo tienen derecho a existir como mano de obra servil o atracción turística.

"La tierra no se vende. La tierra es nuestra madre. ¿Por qué no le ofrecen cien millones de dólares al Papa por el Vaticano?", decía recientemente uno de los jefes sioux, en los Estados Unidos. Un siglo antes, el Séptimo de Caballería había arrasado las Black Hills, territorio sagrado de los sioux, porque contenían oro. Ahora, las corporaciones multinacionales explotan el uranio, aunque los sioux se niegan a vender. El uranio está envenenando los ríos.

Hace algunos años, el gobierno de Colombia dijo a las comunidades indias del valle del Cauca: "El subsuelo no es de ustedes. El subsuelo es de la nación colombiana". Y acto seguido entregó el azufre a la Celanese Corporation. Al cabo de un tiempo, surgió en el Cauca un paisaje de la luna. Mil hectáreas de tierras indias quedaron estériles.....

Quizás la próxima celebración de los quinientos años pueda servir para ayudar a dar vuelta las cosas, que tan patas para arriba están. No para confirmar el mundo contribuyendo al autobombo, al autoelogio de los dueños del poder, sino para denunciarlo y cambiarlo. Para eso habría que celebrar a los vencidos, no a los vencedores. A los vencidos y a quienes con ellos se identificaron, como Bernardito de Sahagún, y a quienes por ellos vivieron, como Bartolomé de Las Casas, Vasco de Quiroga y Antonio Vieira, y a quienes por ellos murieron, como Gonzalo Guerrero, que fue el primer conquistador conquistado y acabó sus días peleando del lado de los indios, sus hermanos elegidos, en Yucatán.

Y quizás así podamos acercar un poquito el día de justicia que los guaraníes, perseguidores del paraíso, esperan desde siempre. Crean los guaraníes que el mundo quiere ser otro, quiere nacer de nuevo, y por eso el mundo suplica al Padre Primero que suelte al tigre azul que duerme bajo su hamaca. Crean los guaraníes que alguna vez ese tigre justiciero romperá este mundo para que otro mundo, sin mal y sin muerte, sin culpa y sin prohibición, nazca de sus cenizas. Crean los guaraníes y yo también, que la vida bien merece esa fiesta. ☸

Fuente: Galeano, E. "América debe descubrirse a sí misma" *Solidaridad*. Bogotá, Vol. X, #91, febrero, 1988.

También existe una versión en inglés: "The Blue Tiger and the Promised Land" *NACLA*, Vol. XXIV, #5, febrero, 1991.

La soledad

de América

Latina

Antonio Pigafetta, un navegante florentino que acompañó a Magallanes en el primer viaje alrededor del mundo, escribió a su paso por nuestra América meridional^o una crónica rigurosa que sin embargo parece una aventura de la imaginación. Contó que había visto cerdos con el ombligo^o en el lomo, y unos pájaros sin patas cuyas hembras empollaban^o en las espaldas del macho, y otros como alcatraces^o sin lengua cuyos picos parecían una cuchara. Contó que había visto un engendro^o animal con cabeza y orejas de mula, cuerpo de camello, patas de ciervo y relincho^o de caballo. Contó que al primer nativo que encontraron en la Patagonia le pusieron enfrente un espejo, y que aquel gigante enardecido^o perdió el uso de la razón por el pavor^o de su propia imagen.

Este libro breve y fascinante, en el cual ya se vislumbran los gérmenes de nuestras novelas de hoy, no es ni mucho menos el testimonio más asombroso de nuestra realidad de aquellos tiempos. Los Cronistas de Indias nos legaron otros incontables. Eldorado, nuestro país ilusorio tan codiciado, figuró en mapas numerosos durante largos años, cambiando de

lugar y de forma según la fantasía de los cartógrafos^o. En busca de la fuente de la Eterna Juventud, el mítico Alvar Núñez Cabeza de Vaca exploró durante ocho años el norte de México, en una expedición venática^o cuyos miembros se comieron unos a otros, y sólo llegaron cinco de los 600 que la emprendieron. Uno de los tantos misterios que nunca fueron descifrados, es el de las once mil mulas cargadas con cien libras de oro cada una, que un día salieron del Cuzco para pagar el rescate de Atahualpa y nunca llegaron a su destino. Más tarde, durante la colonia, se vendían en Cartagena de Indias unas gallinas criadas en tierras de aluvión^o en cuyas mollejas^o se encontraban piedrecitas de oro. Este delirio áureo^o de nuestros fundadores nos persiguió hasta hace poco tiempo. . . .

La independencia del dominio español no nos puso a salvo de la demencia. El general Antonio López de Santana, que fue tres veces dictador de México, hizo enterrar con funerales magníficos la pierna derecha que había perdido en la llamada Guerra de los Pasteles. El general Gabriel García Moreno gobernó al Ecuador durante 16 años como un monarca absoluto, y su cadáver fue velado^o con su uniforme de gala y su coraza^o de condecoraciones sentado en la silla presidencial. . . . El monumento al general Francisco Morazán, erigido en la plaza mayor de Tegucigalpa, es en realidad una estatua del mariscal Ney comprada en París en un depósito de

esculturas usadas.

Hace once años, uno de los poetas insignes^o de nuestro tiempo, el chileno Pablo Neruda, iluminó este ámbito con su palabra. En las buenas conciencias de Europa, y a veces también en las malas, han irrumpido desde entonces con más ímpetus que nunca las noticias fantasmales de la América Latina, esa patria inmensa de hombres alucinados^o y mujeres históricas, cuya terquedad^o sin fin se confunde con la leyenda. No hemos tenido un instante de sosiego^o. Un presidente prometéico atrincherado en su palacio en llamas murió peleando solo contra todo un ejército¹, y dos desastres aéreos sospechosos y nunca esclarecidos segaron la vida de otro de corazón generoso, y la de un militar demócrata que había restaurado la dignidad de su pueblo². Surgió un dictador luciferino³ que en el nombre de Dios lleva a cabo el primer etnocidio en América Latina en nuestro tiempo. Mientras tanto, 20 millones de niños latinoamericanos morían antes de cumplir dos años, que son más de cuantos han nacido ►

Conferencia

Nobel

8 diciembre

1982

Gabriel
García
Marquez

en Europa desde 1970. Los desaparecidos por motivos de la represión son casi los 120 mil, que es como si hoy no se supiera dónde están todos los habitantes de la ciudad de Upsala. Numerosas mujeres arrestadas encinta dieron a luz en cárceles argentinas, pero aún se ignora el paradero° y la identidad de sus hijos, que fueron dados en adopción clandestina o internados en orfanatos por las autoridades militares. Por no querer que las cosas siguieran así han muerto cerca de 200 mil mujeres y hombres en todo el continente, y más de 100 mil perecieron en tres pequeños y voluntariosos° países de la América Central, Nicaragua, El Salvador y Guatemala. Si esto fuera en los Estados Unidos, la cifra proporcional sería de un millón 600 muertes violentas en cuatro años. . . .

Me atrevo a pensar, que es esta realidad descomunal,° y no sólo su expresión literaria, la que este año ha merecido la atención de la Academia Sueca de las Letras. Una realidad que no es la del papel, sino que vive con nosotros y determina cada instante de nuestras incontables muertes cotidianas, y que sustenta un manantial° de creación insaciable, pleno de desdicha y de belleza, del cual este colombiano errante y nostálgico no es más que una cifra más señalada por la suerte. Poetas y mendigos, músicos y profetas, guerreros y malandrines,° todas las criaturas de aquella realidad desaforada° hemos tenido que pedirle muy poco a la imaginación, porque el desafío

mayor para nosotros ha sido la insuficiencia de los recursos convencionales para hacer creíble nuestra vida. Este es, amigos, el nudo de nuestra soledad.

Pues si estas dificultades nos entorpecen° a nosotros, que somos de su esencia, no es difícil entender que los talentos racionales de este lado del mundo, extasiados° en la contemplación de sus propias culturas, se hayan quedado sin un método válido para interpretarnos. Es comprensible que insistan en medirnos con la misma vara con que se miden a sí mismos, sin recordar que los estragos° de la vida no son iguales para todos, y que la búsqueda de la identidad propia es tan ardua y sangrienta para nosotros como lo fue para ellos. La interpretación de nuestra realidad con esquemas ajenos sólo contribuye a hacernos cada vez más desconocidos, cada vez menos libres, cada vez más solitarios. . . .

No pretendo encarnar las ilusiones de Tonio Kröger, cuyos sueños de unión entre un norte casto y un sur apasionado exaltaba Thomas Mann hace 53 años en este lugar. Pero creo que los europeos de espíritu clarificador, los que luchan también aquí por una patria grande más humana y más justa, podrían ayudarnos mejor si revisaran a fondo su manera de vernos. La solidaridad con nuestros sueños no nos hará sentir menos solos, mientras no se concrete con actos de respaldo legítimo a los pueblos que asuman la ilusión de tener una

vida propia en el reparto del mundo.

América Latina no quiere ni tienen por qué ser un alfil° sin albedrío,° ni tiene nada de quimérico° que sus designios de independencia y originalidad se conviertan en una aspiración occidental. . . . ¿Por qué la originalidad que se nos admite sin reservas en la literatura se nos niega con toda clase de suspicacias° en nuestras tentativas tan difíciles de cambio social? ¿Por qué pensar que la justicia social que los europeos de avanzada tratan de imponer en sus países no puede ser también un objetivo latinoamericano con métodos distintos en condiciones diferentes? . . .

Sin embargo, frente a la opresión, el saqueo° y el abandono, nuestra respuesta es la vida. Ni los diluvios° ni las pestes,° ni las hambrunas° ni los cataclismos, ni siquiera las guerras eternas a través de los siglos han conseguido reducir la ventaja tenaz de la vida sobre la muerte. . . .

Un día como el de hoy, mi maestro William Faulkner dijo en este lugar: «Me niego a admitir el fin del hombre». No me sentiría digno de ocupar este sitio que fue suyo si no tuviera la conciencia plena de que por primera vez desde los orígenes de la humanidad, el desastre colosal que él se negaba a admitir hace 32 años es ahora nada más que una simple posibilidad científica. Ante esta realidad sobrecogedora° que a través de todo el tiempo humano debió de parecer una utopía, los inventores de fábulas que todo lo creemos,° nos sentimos con

el derecho de creer que todavía no es demasiado tarde para emprender la creación de la utopía contraria. Una nueva y arrasadora¹ utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra. ●

¹. se refiere al Presidente Salvador Allende de Chile

². se refiere a las muertes del presidente de Ecuador y del general Omar Torrijos de Panamá

³. se refiere al general Ríos Montt de Guatemala



© 1988 Richard Newton

García Márquez

Gabriel García Márquez nació en el norte de Colombia. Se crió con sus abuelos, una experiencia que le proporcionó mucho material para sus obras, incluso para la aclamada *Cien años de soledad* (1967.) Amigo de la revolución cubana y de la nicaragüense, los libros y ensayos de García Márquez han funcionado como una crítica de la represión militar y del imperialismo.

Su genio fue mundialmente reconocido cuando ganó el Premio Nobel de Literatura en 1982. Al recibir el premio, ofreció la conferencia, *La soledad de América Latina*. El habla de la soledad de América Latina y de su deseo de que los potencias extranjeras le concedan a ésta la misma creatividad en la política y en la economía que tanto le alaban y premian en la literatura.

Fuente: *Les Prix Nobel*, The Nobel Foundation, Stockholm, 1983; de Heyck, Denis. (1988.) *Tradición y cambio: lecturas sobre la cultura latinoamericana*. NY: Random House, p. 370.

meridional	del sur
alcatraces	pelícanos
engendro	monstruo
relincho	voz propia del caballo
enardecido	dispuesto a la violencia
pavor	miedo
venática	loca
aluvión	floodgates
mollejas	estómagos
áureo	de oro
coraza	armadura
insignes	distinguidos
alucinados	desvariados, locos
sosiego	paz
paradero	se... no se sabe dónde están
voluntariosos	obstinados
descomunial	extraordinaria
manantial	f fuente natural
malandrines	malos, pícaros
desaforada	desenfrenada, excesiva
entorpecen	retardan, causan inquietud
extasiados	admirados
estratos	daños
alfil	pieza de ajedrez
albedrío	voluntad
quimérico	fabuloso, imaginario
sobrecogedora	que intimida, que sorprende
estirpes	razas

BEST COPY AVAILABLE

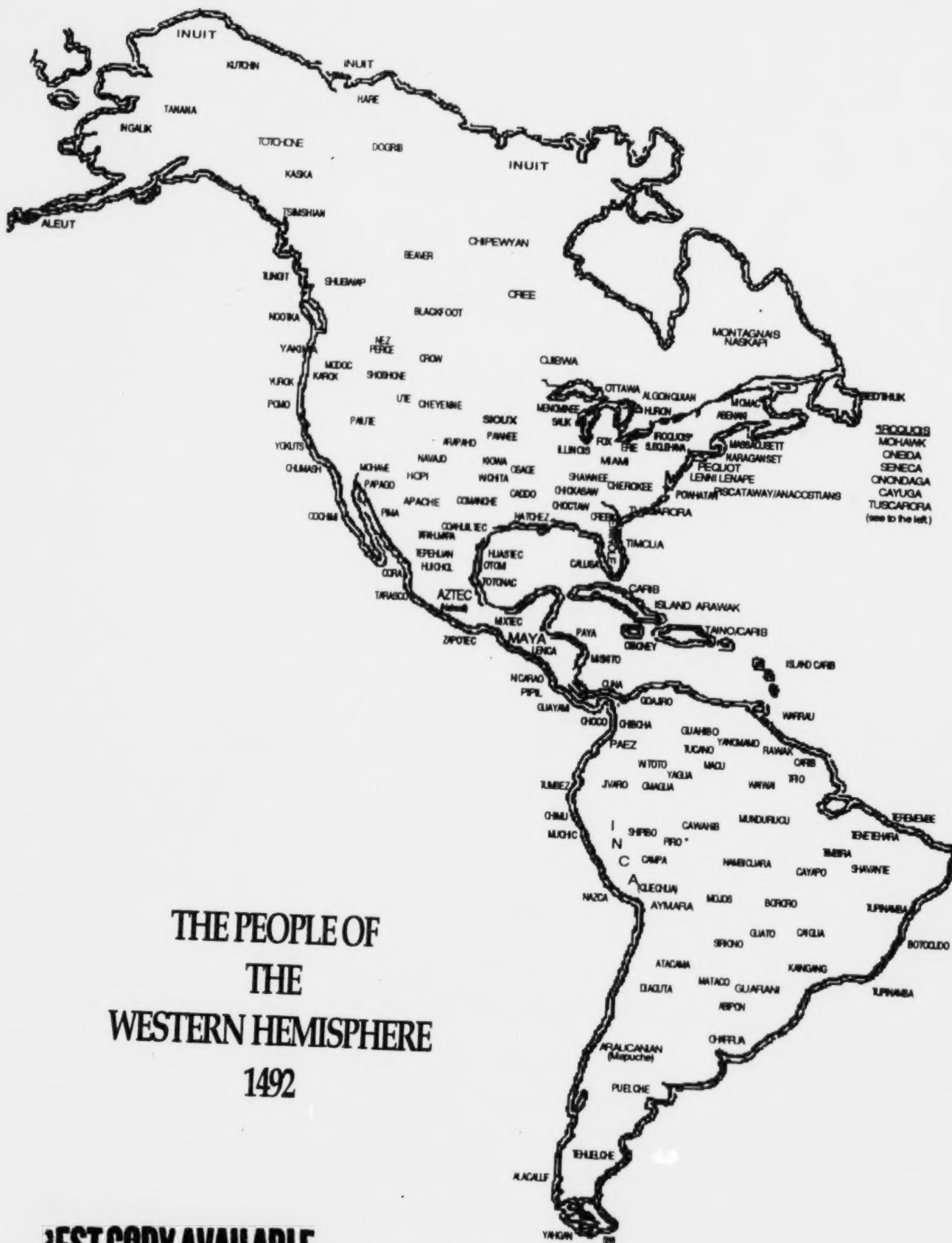
UNO



BAJO EL SIGNO DE QUETZALCOATL

Quetzalcóatl o la Serpiente Emplumada es una figura principal en las mitologías de Mesoamérica (México y Centro América). Era el Dios-Rey de los Toltecas, (los primeros pobladores) y, según la tradición, era quién les había enseñado las artes y las ciencias: el Padre de la cultura náhuatl. Quetzalcóatl nunca había aceptado los sacrificios humanos "porque amaba mucho a sus vasallos", sino que su sacrificio era siempre sólo de culebras, aves y mariposas. Según la leyenda, una vez cumplida su misión de impartir el conocimiento, el sabio Quetzalcóatl se había hecho a la mar en una balsa de serpientes, prometiendo volver.

Cuando Hernán Cortés arribó a las costas de México, el Emperador de los Aztecas, Moctezuma, avisado del arribo de los hombres rubios, pensó que se trataba del regreso de Quetzalcóatl.



THE PEOPLE OF
THE
WESTERN HEMISPHERE
1492

BEST COPY AVAILABLE

POEMAS
DE
LOS
ANTIGUOS
MEXICANOS



Fuente: León-Portilla, M. (1986.)
Cantos y Crónicas del México Antiguo.
Historia 16-Crónicas de América 24.
Madrid: Edición de Miguel León
Portilla.

¿Son acaso verdaderos los hombres?
¿Será mañana todavía verdadero nuestro canto?
Sabemos que son verdaderos
los corazones de nuestros amigos.

Toda luna
Todo año
Todo día
Todo viento
Camina y pasa también
También toda sangre llega al lugar de su quietud.

Ten cuidado de las cosas de la tierra
Haz algo: corta leña, labra la tierra,
planta árboles, cosecha frutos
Tendrás qué comer, qué beber, qué vestir.
Con eso estarás de pie.
Serás verdadero.
Con eso se hablará de tí.
Se te alabará.
Con eso te darás a conocer.

¿He de irme como las flores que perecieron?
¿Nada quedará de mi nombre?
¿Nada de mi fama aquí en la tierra?
¡Al menos flores, al menos cantos!

Mayan Stories

During my childhood, whenever I wanted to listen to my mother telling Mayan stories, I brought my small chair close to the kitchen fire where she cooked the tortillas, pleading: "Mother, let's tell stories again." ...So while the firewood burned under the *comal* (a big circular clay pan) cooking delicious tortillas of yellow corn, my mother would recall her memories, and then, with the captivating voice of a storyteller, she would start her stories in our Jakalte Maya language...

These stories, despite their importance as moral teachings for Mayan children, are also expressions of a millenarian tradition that has come from the deepest soul of the Mayan people. Some of the stories in this volume are very old, and they continue to be passed on while being reshaped to suit the current historical situation. Other stories have been created in a more recent Mayan historical time and have incorporated western elements in their structure. As in the animal tales, some stories have included animals such as: the ox, the donkey, the horse, the chicken, "fierce" dogs, among others, that were brought to this continent by the Spaniards. Since then, the Mayan storytellers have made use of these elements as material available to them in their collective creations. This creativity can show us that the present Mayans are also dynamic actors in the creation, recreation and maintenance of their own cultural traditions. Mayan communities have been and continue to be active producers of knowledge. Nevertheless, in this effort, the elders have been accused by non-Mayans of carrying on old and absurd ideas that are symbols of their "backwardness". For us Mayans, this is not a symbol of backwardness but a symbol of resistance.

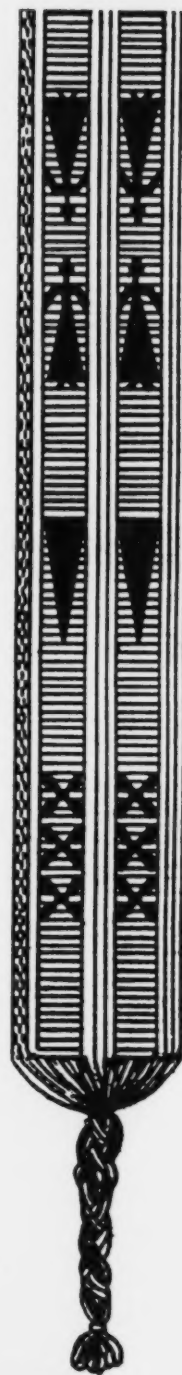
It is only if we are actors in and creators of our own history that we will reaffirm our Mayan ethnic identities within the context of the modern world. In the process, we want all Guatemalan children and the children of the world to learn and understand our history without the distortions and misrepresentations that have been presented until now. ☸

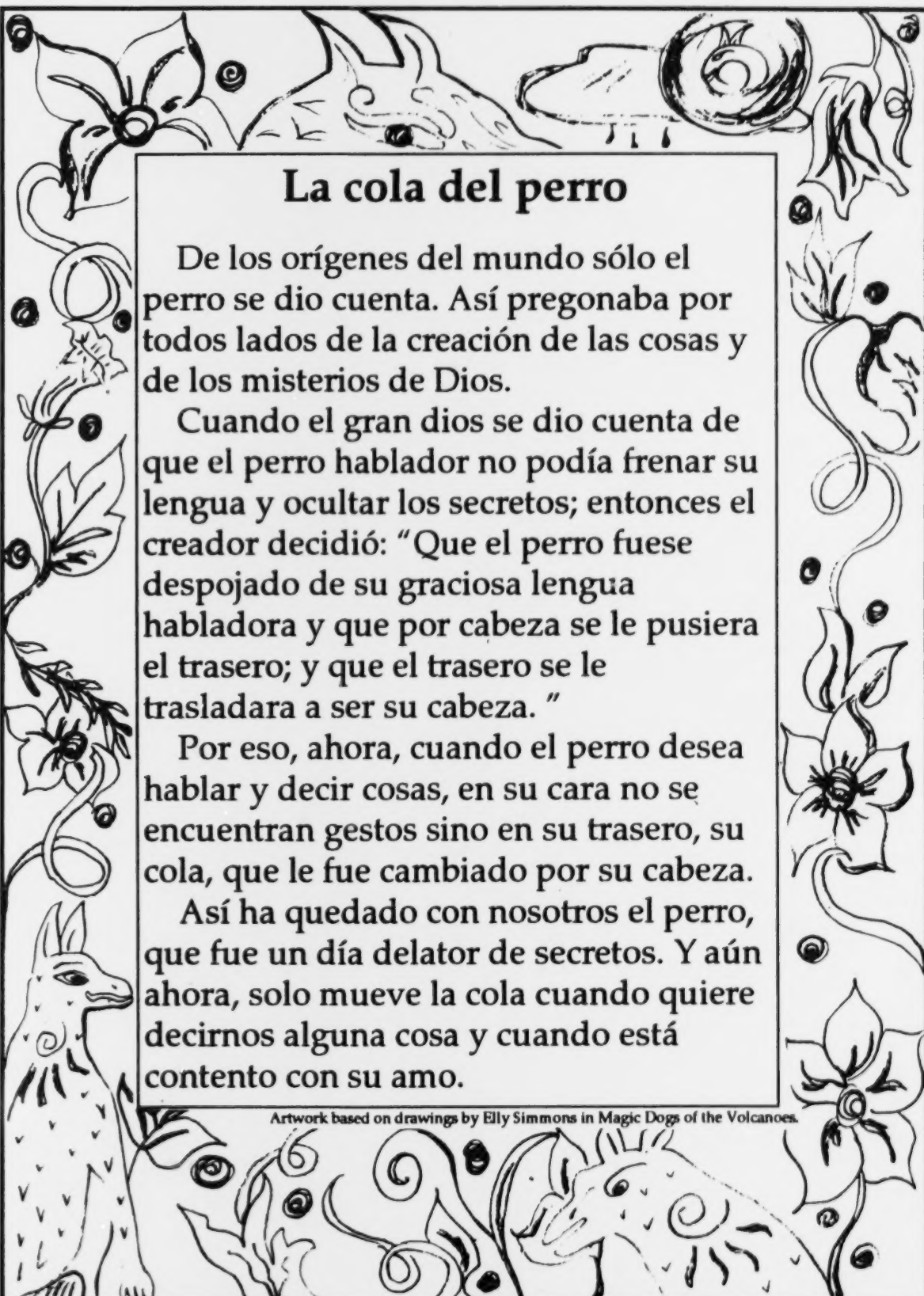
Excerpt from the introduction to: Montejó, V. (1991). *The Bird Who Cleans the World*. CT: Curbstone. Translated by Wallace Kaufman. 'La cola del perro', p. 19, is in English in the same book. See resource guide. Reprinted by permission of author and publisher. © 1991, Victor Montejó.

Victor Montejó

Victor Montejó, born in Jacaltenango, Guatemala in 1952, taught elementary school. One morning, in 1982, the Army brutally attacked the rural village where he worked. Montejó provides a powerful eye-witness account of this event and its tragic aftermath in *Testimony: Death of a Guatemalan Village*.

Following the attack, the civil defense patrols and Army began to harass his wife and children. Montejó learned that he was on the death list. They decided to leave the country. Mr. Montejó is currently completing his doctoral studies in anthropology at the University of Connecticut.





La cola del perro

De los orígenes del mundo sólo el perro se dio cuenta. Así pregonaba por todos lados de la creación de las cosas y de los misterios de Dios.

Cuando el gran dios se dio cuenta de que el perro hablador no podía frenar su lengua y ocultar los secretos; entonces el creador decidió: "Que el perro fuese despojado de su graciosa lengua habladora y que por cabeza se le pusiera el trasero; y que el trasero se le trasladara a ser su cabeza. "

Por eso, ahora, cuando el perro desea hablar y decir cosas, en su cara no se encuentran gestos sino en su trasero, su cola, que le fue cambiado por su cabeza.

Así ha quedado con nosotros el perro, que fue un día delator de secretos. Y aún ahora, solo mueve la cola cuando quiere decirnos alguna cosa y cuando está contento con su amo.

Artwork based on drawings by Elly Simmons in Magic Dogs of the Volcanoes.

EL MAIZ

Los dioses hicieron de barro a los primeros mayas-quichés. Poco duraron. Eran blandos, sin fuerza; se desmoronaron antes de caminar. Luego probaron con la madera. Los muñecos de palo hablaron y anduvieron, pero eran secos; no tenían sangre ni sustancia, memoria ni rumbo. No sabían hablar con los dioses, o no encontraban nada que decirles.

Entonces los dioses hicieron de maíz a las madres y a los padres. Con maíz amarillo y maíz blanco amasaron su carne.

Las mujeres y los hombres de maíz veían tanto como los dioses. Su mirada se extendía sobre el mundo entero.

Los dioses echaron un vaho y les dejaron los ojos nublados para siempre, porque no querían que las personas vieran más allá del horizonte.

Fuente: Galeano, E. (1985.) *Memoria del Fuego*. S.A.: Los Siglos Veintiuno de España Editores. Inspirado en el Popol Vuh.

Es de maíz el corazón de América. De maíz fueron hechos sus primeros hombres. Nace en el mundo indígena el manantial del canto. Al abrir el *Popol Vuh*, el maíz es vida, verde dios tutelar, padre de la enjundia ancestral: "Solamente mazorcas amarillas, mazorcas blancas entró en su carne; única alimentación de las piernas, de los brazos del hombre. Tales fueron nuestros primeros padres, tales fueron los cuatro hombres contruidos; ese único alimento entró en su carne." Nuestra vida, desde la mitología hasta hoy, es el maíz: poder del puño y alas del sueño. Más allá de Tulán, sobre la roja tierra, las cuatro primeras criaturas humanas, amasadas con maíz por la abuela Xmucané, en la historia se instalan dejando las huellas de sus pasos en los códices y en nuestra voz profunda.

Fuente: Cardoza y Aragón, I. (1985.) *Las líneas de su mano*. Managua: Editorial Nueva Nicaragua.

The corn plant motif is especially popular for ceremonial hairbands in Guatemala.

El dios del maíz: Es una deidad maya de apariencia joven. En sus manos lleva una planta de maíz floreciente y en su cabeza un tocado representando una mazorca de maíz estilizada; nótese en ella el clásico perfil de los antiguos mayas.



La Vida de Keh

Así vivieron los Mayas de Demetrio Sodi M.

*Demetrio Sodi, en
Así vivieron los mayas,
ilustra la civilización maya
en el siglo XVIII,
a través de la vida
de Keh. Keh vive en el
Periodo Post-Clásico
(900 a 1527),
en la península
de Yucatán.
Los fragmentos
aquí empiezan
con su vida de niño.*

La edad de la corrección y del pulimiento

Después de esos cuatro años en los que el niño ha disfrutado de completa libertad, se inicia otra etapa para él, caracterizada por el cumplimiento de varias disciplinas. El niño comienza a adquirir responsabilidades. Los paseos ahora están orientados hacia la apreciación total de los deberes del ser humano. Por lo tanto, Keh ha pasado breves temporadas, acaso dos o tres días, conviviendo con campesinos y cazadores. Gracias a ello entiende que gran parte de la economía de la ciudad depende de los quehaceres de estos hombres que procuran el sustento de la población.

Keh ha tenido la oportunidad de ver cómo se preparan los terrenos de cultivo. Durante el invierno se talan los bosques procurando un cuadro. Esta tierra es dispuesta por medio de ritos. En las cuatro esquinas orientadas hacia los principales rumbos del universo, un sacerdote entierra semillas, copal, ollas con miel y figuras de arcilla que representan a los dioses de la agricultura. Todos estos elementos votivos propiciarán lluvias dispensadas por *Chaac*, única forma de riego dada la naturaleza pedregosa del suelo que impide la irrigación artificial.



Amparada ya la tierra por la protección de las deidades, durante el cuarto y quinto mes del año nuevo, cuando lo cortado está suficientemente seco, se inicia la quema de los campos para que al comenzar las lluvias en los meses subsecuentes, se planten las semillas utilizando el *xupl*, una vara con un extremo aguzado y endurecido al fuego. En los surcos los hombres hacen agujeros con este instrumento, en los que depositan algunos granos de maíz mezclados con dos o tres semillas de calabaza y frijol. Para permitir el desarrollo de los productos, se limpian las milpas arrancando toda la maleza perjudicial. Por el noveno mes se recolecta un maíz tierno y temprano. Luego se doblan las milpas para protegerlas de la humedad y permitir que las zorcas se endurezcan. En el tiempo apropiado se recolecta el maíz, el cual se distribuye primero según las necesidades inmediatas, mientras que el resto es almacenado en los graneros contruidos ahí en la milpa. Durante tres o cuatro años se utiliza el mismo terreno, pero dado el empobrecimiento de la tierra, la producción disminuye y después se tiene que talar otro campo para trabajarlo con el mismo procedimiento. Aquel que ha sido abandonado llega a recobrar su fertilidad después de unos siete años de descanso. Resulta trágica la pérdida del humus provocada por las quemas, y a menudo los hombres se ven obligados a alejarse más de los campos circundantes de las ciudades hacia lo alto de los montes para agotar nuevos terrenos. El

cultivo de maíz es el más importante, pues este grano, esencial en la alimentación del pueblo, es considerado divino...



El valor del trabajo

Keh sueña con ir al mar y convivir con los pescadores, pero por falta de oportunidad, el pequeño sigue con esa ilusión. No obstante le muestran las implementos que se usan en tales labores: redes, anzuelos, arpones, flechas y arcos. Lo llevan al mercado para que presencie la llegada de grandes cantidades de pescado salado y secado al sol. Medio por el cual se conserva. Su carne blanca tan apreciada por sus valores nutritivos es una de las mercancías de gran consumo.

Todas estas experiencias tienen como propósito enseñarle al niño el valor del trabajo. Si lo invitan a practicar en ellas, no es para que las aprenda con toda destreza, sino para inculcarle el respeto a todas las clases trabajadoras, a todo el esfuerzo humano. De esta manera se despliegan con éxito su sensibilidad y su apreciación de las cosas y de los actos para poder cumplir mejor con los cánones estéticos y morales que sostienen a la sociedad. El observar el trabajo de los demás es parte de la disciplina y del aprendizaje, y conforme los niños van creciendo, el aprendizaje aborda temas más complejos y la disciplina es mucho más severa. Si a los niños en los primeros años no

se recrimina por nada, a partir de los cuatro, se les exigen varias responsabilidades y se les castiga con todo rigor por sus errores.

Un día Keh, junto con otros niños, anduvo corriendo en una plantación de *kiixpachkum*, y motivados por la euforia del juego se les ocurrió cortar varios chayotes para rodarlos por el suelo, patearlos y aventarlos por el aire. Sus padres, enérgicos, lo obligaron a ayunar durante tres días y a punzarse los muslos en un acto de arrepentimiento y penitencia frente a los dioses de la agricultura. Mayor fue el castigo cuando lo sorprendieron matando pájaros con una cerbatana, acto que se juzgó como una gran crueldad, puesto que está prohibido matar animales sólo con el afán de divertirse. "Nunca — le dijo Ah Tzab—, nunca se corta un fruto que no has de necesitar como alimento, y menos aún has de matar a los animales sin razón y justificación". Por el error cometido Keh ayunó cinco días y nuevamente se punzó los muslos. Cuando se burló de una anciana que resbaló en el tianguis, de inmediato Cuzam lo llevó a su casa y tostó chiles en el comal y lo hizo padecer el humo hasta arrancarle llanto. Este castigo es muy común para las niñas, por lo cual Keh sintió una gran vergüenza.

Las amonestaciones y escarmientos suceden cuando los niños ya han sido advertidos. Si no toman en cuenta los consejos, las reglas que se enseñan, si burlan las leyes o los deberes, si muestran indiferencia o rebeldía, es cuando se toman

medidas drásticas para enderezar sus corazones, para arreciar su voluntad. Y estos menesteres de corrección, muchas veces más dolorosos para los padres que para los niños mismos, tienen como afán el pulimento de los seres pequeños que están en edad de adquirir hábitos.



El examen

Día con día los educadores visitan la Casa de los jóvenes para darles enseñanza. Conocer los atributos de los dioses, sus poderes y sus esferas de acción, es una tarea de gran importancia. Hoy, Keh tiene que pasar un examen frente al sacerdote Ah Kin Tzoc para revelar hasta dónde llega su conocimiento sobre las divinidades. El examen es a la medianoche. Keh nada teme, pues en caso de olvidar o ignorar algo, sólo significa que necesitará de mayor estudio. Ha ayunado durante tres días y se ha perforado la lengua con el punzón de un agave para obtener un estado de pureza y poder mencionar los nombres divinos.

Keh, desde el atardecer ha permanecido frente a la casa sacerdotal. Ha visto cómo *Kin* se hunde en la entraña del inframundo. El rojo ha desaparecido del cielo y comienzan a brillar las primeras estrellas. Ahí, de pie, hace memoria y deja que los dioses divinen su entendimiento. La luna, redondamente maternal, va

girando hasta alcanzar mayor altura y desde su espacio parece mojar con luz los magníficos edificios de la ciudad. El sonido de un caracol indica que ha llegado la hora del examen. Keh asciende por una pequeña escalinata y llega a una puerta donde lo aguardan dos hombres. De ahí lo conducen con Ah Kin Tzoc, quien lo espera en el gran patio ubicado al sur. La noche es apacible y



el examen consiste en ir y venir por ese gran espacio mientras el muchacho responde a las preguntas del sacerdote.

—¿Quién es la diosa de la Soga? — le pregunta el anciano.

—Es *Ixtab* — contesta Keh — ella pende del cielo sostenida por una cuerda que rodea su cuello. La sogá es su símbolo así como lo es también la ceiba, el árbol sagrado. *Ixtab* tiene los ojos cerrados por la muerte y en una de sus mejillas lleva un círculo negro que representa la descomposición de la carne. Aquellos que renuncian a su vida ahorcándose de una ceiba, ganarán su paraíso, porque darse a sí mismo la muerte como penitencia para su goce y sustento, tiene como recompensa el hospedarse en terrenos divinos...



El valor del tiempo

Por los estudios adquiridos y por las prácticas todo esto es algo sencillo para Keh, además de fascinante. Esta preocupación por registrar el tiempo es una de las formas de luchar contra la muerte. Como agua entre los dedos se va el tiempo, piensa Keh, pero la inteligencia lo puede fijar por medio de las matemáticas y grabarlo eternamente en una piedra. Las cosas del pasado están todas registradas y el tiempo puede mostrarnos su rostro.



La matemática

Keh se encarga de enseñarle a su hermana, Mucuy, los números del uno al 10. Desde muy chiquita los repetía de memoria: hun (1), ca (2), ox (3), can (4) ho (5), uac (6), uuc (&), uaxacx (8), bolon (9), kahun (10).

Los números del 1 a 4 se representan gráficamente por medio de puntos, el 5 por medio de una raya horizontal, y del 6 al 10 por medio de rayas y puntos. Para estos números existe también la representación por medio de jeroglíficos en forma de cabeza humana y a veces una figura completa.

El signo representativo del 10 es una calavera, o mejor dicho el hueso de la mandíbula inferior representa el valor de 10. Este hueso, cuando se añade a las cabezas representativas de numerales del 3 al 9, aumentan en 10 su valor. La cabeza del 9 que tiene agregada el hueso de la mandíbula, representa, entonces el 19. Los números once y doce tienen su propio jeroglífico.

Keh lo explica una y otra vez a Mucuy, tratando de que ella entienda el transcurrir del tiempo y su ordenamiento, A todos los mayas, niños o ancianos, el tiempo le resulta lo más fascinante.

Por eso las matemáticas constituyen un elemento indispensable para el pensamiento filosófico de la cronología.



en su vientre impide que nazcan niños. Pero con los rezos, los viajes a Cozumel, las ofrendas y el fuego siempre encendido en el fogón del hogar, propiciarán un día su preñez. Sin embargo la vida entre los consortes es dulce y esperanzada.

Keh va diariamente a la Casa de los Códices donde trabaja con esmero. Ahí pinta y estudia los

glifos. Gran mundo es éste de los glifos que parece que una vida no alcanza para aprenderlos todos. Hay nuevos glifos porque nuevas cosas suceden, porque la escritura evoluciona.

Diseña también todo aquello relacionado con los dioses, sus días de fiestas, los sacrificios que deben efectuarse. Hay láminas completas dedicadas a los dioses de la agricultura. Otros se refieren a las épocas de pesca y caza.

En algunas láminas apunta los tributos adquiridos por su pueblo, el número de los pobladores, el estado económico, las vías comerciales que cada vez se ►



Trabajo y matrimonio

Keh hubiera querido dedicar toda su vida exclusivamente a pintar códices, pero el corazón humano, al igual que el sol, tiene movimiento: emociones. La idea de formar una familia ha sido para él algo también atractivo. En los hijos se trasciende, en ellos se deposita el calor del alma, el amor por la vida misma. Por ello decidió contraer matrimonio con Ix Canul. A ella no la ha favorecido Ixchel, algo estéril

expanden más llegando a pueblos lejanos de otras culturas. ¡El mundo crece! Más allá de nuestros ojos hay otras tierras, otros palacios e incluso otros dioses. Y según le informan, él pinta, deja testimonio.

Así pasan sus días, entregado al trabajo, amoroso en su hogar, hasta que por fin Ix Canul le informa que va a tener un hijo. Ello es motivo de fiesta.

Cuzam, Mucuy y otras mujeres se afanan en preparar viandas. Esta vez en la casa paterna se bebe *balché*, la bebida sagrada.



La muerte

Todo se repite, enseñan los ancianos, y esto lo puede comprobar el mismo Keh, quien ha visto el casamiento de Mucuy, el nacimiento de sus hijos, los viajes a Cozumel, el trabajo diario, la constante presencia de los dioses, el cumplimiento de las ceremonias. Viajan los comerciantes. Los astrónomos descubren estrellas, los arquitectos levantan edificios. Y con el continuar de la vida, las ciudades mayas crecen en población y en belleza. *Kin*, el sol, brilla diariamente: la vida sigue su curso.

Pero no sólo la vida acontece. También la muerte se presenta. Los dioses *Bonlontiká* del *Metnal* reclaman su sustento.

[Keh murió, pero los códices en que el trabajaba profetizaban el futuro.]



Las profecías de los códices

En el 4 *Ahau 8 Pax* cundirá la peste y crecerá la mortandad debida a las guerras. Serán vistos por vez primera los extranjeros barbados (1511), y habrá viruela, *Mayacimil*, "muerte fácil". Por centenares morirán los mayas hinchadas y enrojecidas sus pieles, las bocas secas, los ojos entornados.

En el 11 *Ahau 8 Pop* (1599) todo estará desintegrado. No habrá sacerdotes que guíen a los pueblos, no habrá grandes gobernantes, sólo gente pequeña, mal instruida. Dolorosa será la decadencia. Y llegará el hombre barbado, e impondrá su cruz y su virgen, y se ocultarán nuestros dioses. Muchos *katunes* sufrirán los mayas de esclavitud, y sólo a través del tiempo, nuestros antepasados resplandecerán y mostrarán su eternidad. La belleza no será destruida plenamente. Los dioses sacarán a la luz sus rostros ocultos.

"...después de todo, los mayas levantarán el rostro, pronunciarán su propia palabra, levantarán sus banderas y se enorgullecerán de su origen." ☉

Fuente: Sodi M., D. & Fernández, A. (1987.) *Así vivieron los mayas*. México: Panorama Editorial, S.A. (© 1987. Panorama Editorial, Leibnitz 31, Col. Anzures 11590, México, D.F.)

Demetrio Sodi es arqueólogo, indigenista y escritor.

Dibujos: © José Narro, 1987.

amaranto,
aguacate,asfalto,algodón,
anacardo, alcachofas

búfalo, batata, biblioteca,
bisonte, brea

canoa, cacao,
calabaza,cazabe, castor,
ceiba, cero, constitución

chocolate, chicle, chiles,
chayotes, charqui

democracia

ecología

fertilizante, frijoles

guano, goma de mascar
girasol, granada, gaucho

hule, hamaca

iguana, inca, ipecacuana

jaguar

kayak

lazo, lagarto

llamas

maíz, milpa, mocasines,
Macchu Picchu,
mandioca,medicinas,
nuez,
nombres de lugares

A

B

C

CH

D

E

F

G

H

I

J

K

L

LL

M

N

Alfabeto

de

recursos

de

América

Puede
usted
agregar
mas?

N

O

P

Q

R

S

T

U

V

W

X

Y

Z

ñame, ñandú, ñanduti

Oklahoma, ocelote,
Olmeca

papa, papagayo,
pantalones, piña,
palomitas, pampa
pimiento, miles de
palabras en español e
inglés, pavo, papaya

quinina, quechua

ron, reno, rumba

suero de serpientes,
sequoia,

tomates, tortillas,
tabaco, tapioca, tintes

uxmal, uranio

vainilla, vicuña

xilófono (marimba)

yuca

zapallo, zacate, zanate,
zarape

DOS



LA PLUMA Y LA ESPADA

Descubriendo a Colón:

Bill Bigelow

Releyendo el pasado

A la mayoría de mis alumnos les cuesta aceptar la idea de que un libro—especialmente un libro de texto—pueda mentir. Por eso empiezo mi clase de historia de los Estados Unidos robándole un bolso a una alumna.

Al principio del curso, los alumnos quizás ignoren cuándo se peleó la Guerra Civil o lo que hicieron James Madison o Frederick Douglass. Pero nadie ignora que un tipo valeroso llamado Cristóbal Colón descubrió América. De seguro, este mito histórico es posiblemente el único conocimiento que comparten los alumnos.

Lo que ignoran los alumnos es que sus libros de texto les han mentido, ya sea por omisión u otros medios. Ignoran, por ejemplo, que toda la población indígena de la Española (la isla en donde hoy se hallan Haití y la República Dominicana) fue exterminada en sólo cuarenta años de poder español.

Así es que comienzo la clase robándole el bolso a una alumna. Les digo que el bolso es mío por la sencilla razón de que está en mis manos. La mayoría de los alumnos son justos. Me vieron sacarlo del escritorio y por eso protestan: "No es suyo, es de Nikki. Usted se lo quitó. Lo hemos visto." Ignorando sus protestas, les repito que definitivamente es mío y, para probarlo, me preparo a mostrarles las cosas en el bolso.

Abro el bolso y saco un cepillo o un peine o quizás unos anteojos oscuros. Un lápiz de labios surte el mejor efecto: "Este es mi lápiz de labios", digo. "Y esto demuestra que el bolso es mío." No se lo tragan y hasta se muestran algo indignados de que yo ande manoseando las pertenencias de otra persona sin su permiso. (Sin que nadie lo sepa, la alumna ya ha sido advertida de antemano.)

Prosigo: "Bueno, si este bolso es de Nikki, ¿cómo lo pueden probar? ¿Por qué están tan seguros de que no es mío?" Ofrecen distintas respuestas: Lo vimos quitárselo; ése es su lápiz de labios; usted no usa lápiz de labios; ahí hay cosas con su nombre. Para lograr mi objetivo, yo mismo los ayudo a comprobar que Nikki es la dueña: "¿Quién saldría mejor de un examen sobre el contenido de este bolso, Nikki o yo? ¿Quién trabajó para ganar el dinero que compró estas cosas, Nikki o yo?" A preguntas obvias, respuestas obvias.

Hago un último esfuerzo para quedarme con el bolso de Nikki: "Y si yo dijera que descubrí este bolso, ¿entonces sería mío? Obtengo algunas risas pero nadie está de acuerdo. Todos siguen creyendo que Nikki es la dueña legítima del bolso.

"Entonces"—pregunto—"¿Por qué decimos que Colón descubrió América?"

Fue un descubrimiento?

Ya comienzan a ver hacia dónde los estoy llevando. Les hago una serie de preguntas que vinculan implícitamente el bolso y las tierras de los indios: Estas tierras, ¿estaban habitadas antes de la llegada de Colón? ¿Quién había pasado más tiempo en estas tierras, Colón o los indios? ¿Quién conocía mejor la tierra? ¿Quién la trabajó para hacerla producir? Los alumnos ya saben claramente hacia dónde nos dirigimos. "Y a pesar de todo esto"—sigo—"¿Qué fue lo primero que hizo Colón al llegar al Nuevo Mundo?" Correcto: tomó posesión de él; después de todo, él lo había descubierto.

Ahora tocamos el tema de qué otros términos además de "descubrimiento" podrían haber usado los libros de texto para describir lo hecho por Colón. Unos alumnos usan los mismos términos con que describieron lo que yo hice con el bolso de Nikki: se lo robó, se lo quitó, lo arrebató. Otros dicen: invadió la tierra, la conquistó.

Mi intención es que los alumnos descubran que la palabra "descubrimiento" está cargada. La palabra conlleva un punto de vista, un prejuicio. "Descubrimiento" es el término que usan los que se autodenominan descubridores—los invasores encubriendo su robo. Y cuando esta palabra se repite en los libros de textos, éstos se convierten, según un historiador, en "la propaganda de los vencedores".

Para preparar a los alumnos al examen crítico de los libros de texto, comenzamos por rutas

alternativas y no sentimentales la exploración del proyecto de Colón—o su “empresa”, como él mismo la llamó. El futuro almirante no se hizo a la mar por el amor a la aventura ni para comprobar que la tierra era redonda, como me dijeron en el cuarto grado. Lo hizo para adueñarse de las cuantiosas ganancias reservadas a quien llegara a las Indias.

El objetivo es que los alumnos se concentren en los seres humanos que Colón “descubrió”, y luego destruyó. Les leo de una carta escrita por Colón a uno de sus patrocinadores, Rafael Sánchez, tesorero de Aragón, fechada el 14 de marzo de 1493, tras el regreso de su primer viaje. Colón expresa la enorme impresión que le causaron los indígenas:

Cuando se sienten a salvo y los abandona el miedo, son simples y honestos y muy generosos con lo que tienen. Ninguno de ellos niega lo que posee cuando se lo piden; al contrario, nos invitan a pedirselo. Demuestran un gran amor hacia los demás, a despecho de sí mismos. También intercambian objetos de gran valor por baratijas y se quedan satisfechos si reciben poco o nada a cambio de lo que dan No hallé, como algunos esperábamos, caníbales entre ellos; todo lo contrario, personas muy respetuosas y bondadosas. (1)

Sin embargo, Colón ya había escrito siniestramente en su diario del viaje: “... si sus Majestades lo ordenasen, todos los habitantes podrían ser trasladados a Castilla (España), o esclavizados aquí en la isla. Basta con 50 hombres para someterlos a todos y hacer con ellos lo que quisiéramos.” (2)

Le pregunto a los alumnos si saben lo que trajo Colón del Nuevo Mundo. Me contestan loros, plantas, oro y unas cuantas personas que Colón había comenzado a llamar “indios”. Se están refiriendo al primer viaje que es, convenientemente, donde casi todos los libros de texto terminan su relato de Colón. Pero, ¿qué paso en el segundo viaje?

Les leo un pasaje del buen libro de Hans Koning, *Colón: su empresa*:

Estamos en febrero de 1495. Queda poco tiempo para mandar un buen “dividendo” en los barcos que se aprestan a partir hacia España. Para llenar estos barcos, Colón ordena una redada masiva de esclavos. Los hermanos Colón [Diego y Bartolomé] congregaron a 1.500 arauacos—hombres,

mujeres y niños—los encerraron en corrales en la Isabela (Cuba), bajo la custodia de hombres y perros. Como el barco no tenía espacio para más de 500 indios, escogieron para la carga sólo los mejores ejemplares. El Almirante les dijo entonces a los españoles que se repartieran los esclavos restantes como quisieran. Los que no fueron escogidos por nadie fueron arrojados de los corrales. Tal era el terror de estos prisioneros que— en la descripción de Michele de Cuneo, uno de los colonizadores—“se lanzaron como lunáticos en todas direcciones, las mujeres dejando caer a sus hijos y abandonándolos, todos corriendo por millas sin detenerse, huyendo a través de los ríos y las montañas.”

De los 500 esclavos, sólo 300 llegaron vivos a España. Fueron puestos a la venta en Sevilla por Don Juan de Fonseca, el diácono de la ciudad. “Tan desnudos como el día en que nacieron—informa este excelente clérigo—pero igual de faltos de vergüenza que los animales....”

El comercio de esclavos resultó “improductivo, ya que casi todos murieron”. Colón decidió concentrarse en la obtención de oro, aunque escribió: “No hay que dejar de mandar, en el nombre de la Santísima Trinidad, todos los esclavos que se puedan vender”. (El subrayado es de Koning). (3)

La fama de Colón no debería limitarse al descubrimiento de América. También merece reconocimiento por haber iniciado el comercio transatlántico de esclavos, aunque en la dirección opuesta a la que estamos acostumbrados.



Los alumnos y yo hacemos una representación a base del segundo viaje de Colón. La esclavitud no está produciendo las ganancias que esperaba Colón. El cree que hay oro en esos cerros y que los indios se lo ocultan por razones egoístas.

Los alumnos hacen el papel de Colón, yo el de los indios. "Cris, créanos que no tenemos más oro. ¿Por qué no nos deja en paz y regresa a su tierra?"

Le pido a varios alumnos que respondan a la súplica de los indios. Colón cree que los indios mienten. Las respuestas de los estudiantes fluctúan de la compasión a la crueldad: Está bien, regresamos a España; háganme el favor de traerme más oro; los vamos a encerrar en una prisión si no nos traen el oro; los vamos a torturar si no nos sueltan el oro, etc.

Después de un rato de súplicas y amenazas, leo en voz alta un pasaje de Koning que describe el método de Colón para extraer el oro de los indios.

Cada hombre, mujer y niño de la provincia de Cibao de catorce años o más ... tenía que traer oro. Para medir la cantidad deseada, los españoles usaban unas campanas como las que se le ponen a los halcones. Cada tres meses, cada indio tenía que traer a uno de los fuertes su campana llena de polvo de oro. Los caciques tenía que traer diez veces más que los demás. En las otras provincias de La Española, el oro era substituido por veinticinco libras de algodón.

Hicieron monedas de cobre y cada indio que traía su tributo al fuerte, recibía una marcada con el mes y tenía que colgársela al cuello. Esa moneda les servía de salvoconducto por los próximos tres meses en que tenían que seguir buscando oro.

Al que agarraban sin moneda le cortaban las manos y el indio moría desangrado....

Como no había minas de oro, una vez que los indios entregaban sus propios ornamentos de oro, su única esperanza era pasarse todo el día lavando el oro de las piedras de los ríos. Era una tarea imposible. Pero los que escapaban hacia el monte corrían una suerte peor: eran sistemáticamente perseguidos con perros y ejecutados para sentar un ejemplo en aquellos que intentaran escapar.

Durante esos dos años de gobierno de los hermanos Colón, más de la mitad de los pobladores originales de la Española murieron asesinados o se suicidaron—entre por lo menos ciento veinticinco mil muertos al medio millón, los cálculos varían. (4)

No se trata de encender o aturdir a los alumnos. Se busca suscitar la pregunta: ¿Por qué no se me dijo esto antes?



Les pido a los alumnos que escojan un libro de texto, de preferencia uno leído en la escuela primaria, y que critiquen el modo en que el libro trata a Colón y a los indios. Les doy una serie de preguntas que vamos a revisar en voz alta. No se trata de responder a las preguntas, sino de utilizarlas como guía para la discusión.

- ¿Son exactos los hechos del relato?
- ¿Se han omitido—o excluido—algunos aspectos que en su juicio serían importantes para un conocimiento total de Colón? (Por ejemplo, su tratamiento de los indios; la toma de esclavos; su método de obtención del oro; el impacto total en los indios).
- ¿Qué motivos adjudica el libro a Colón? Compárelos con sus motivos reales.
- ¿Lo induce el libro a usted a identificarse con los participantes del relato, y cómo lo consigue? (Por ejemplo, se siente el autor del libro horrorizado ante el tratamiento de los indios o admirado de que Colón lograra llegar al Nuevo Mundo?)
- ¿Cómo se usan las ilustraciones? ¿Qué comunican acerca de Colón y su "empresa"?
- En su opinión, ¿por qué representa el libro el encuentro entre Colón y los indios en el modo en que lo hace?
- ¿Puede pensar usted en algunos grupos dentro de nuestra sociedad a quienes les interese promover una versión inexacta de la historia?

Les digo a los alumnos que esta última pregunta es pesada pero crucial. ¿Es accidental esta continua distorsión sobre Colón, o hay sectores sociales que se benefician cuando los niños tienen un conocimiento falso o limitado del pasado?

El objetivo tácito de la siguiente lección es enseñarle al alumno que el material de texto—y todo texto escrito—debe ser leído con escepticismo. Quiero que los alumnos exploren la política de la letra escrita: que toda palabra escrita esconde visiones subjetivas sobre la historia y la realidad social. Y que el acto de leer requiere tanto la

comprensión de lo escrito así como el cuestionamiento de lo que está escrito. No busco promover la actitud cínica de "yo no creo en nada", (5) sino proporcionarle al alumno los instrumentos que le permitan determinar lo que el autor supone y da por sentado. Quiero que el alumno decida por sí solo el valor, o la falta de valor, de cada obra que lee.

Para practicar, examinamos unos extractos de un libro de texto usado por mi hermano en el cuarto grado, *La historia de la libertad en América* (Macmillan: 1964). Leemos en voz alta y examinamos varios párrafos. La llegada de Colón y su tripulación es especialmente reveladora, y repugnante. Al igual que en todos los libros sobre el "descubrimiento" que he visto, el lector mira los sucesos con los ojos de los españoles. Se nos dice cómo Colón y sus hombres "se echaron de rodillas y dieron gracias a Dios", un pasaje que aparece prácticamente en todos los libros sobre Colón que se leen en la escuela primaria. "Entonces tomó posesión de la isla en nombre de los reyes de España, Fernando e Isabel." (6) No se cuestiona el derecho de Colón de apropiarse de una tierra que ya estaba habitada. Es tal el respeto proyectado hacia el Almirante que a los alumnos no les queda otra opción que llegar a la conclusión que el libro le da el visto bueno a lo que es, sencillamente, un acto del más descarado imperialismo.

A través del relato, el libro siempre nos mantiene en la presencia de Dios y la Iglesia. De regreso del Nuevo Mundo, Colón muestra sus loros e indios. Después del espectáculo, "el rey y la reina encabezan la comitiva hacia una iglesia próxima, donde se alaba y se le dan las gracias a Dios". (7) Con intención o sin ella, el estrecho vínculo entre la Iglesia y Colón eleva a éste sobre toda posible crítica o cuestionamiento.

Conclusiones de los alumnos

Les doy a los alumnos una semana para que traigan sus críticas escritas. Ellos comparten sus trabajos en grupos pequeños y toman apuntes para escribir más tarde lo que la maestra que comparte mi clase, Linda Christensen, y yo llamamos "el texto colectivo". ¿Cuáles son los temas que se repiten en los trabajos y cuáles son las diferencias más importantes que surgen? ¿Qué ha descubierto usted sobre el tratamiento de Colón en los libros de texto?

A continuación doy unos ejemplos:

Matthew escribió:

Siempre hallamos la misma situación en nuestras evaluaciones. Los libros omiten muchos hechos para que el lector convenientemente se identifique con la tremenda hazaña de Colón de "llegar adonde nadie había llegado antes".... En estos relatos que se autodenominan verídicos no se confronta la realidad cruda y violenta.

Gina trató de explicar por qué los libros prefieren pintar la realidad color de rosa de manera tan consistente:

La impresión que yo tengo es que los editores buscan publicar materiales de contenido "glorioso" que nos hagan sentirnos más patrióticos. En nuestro grupo discutimos la posibilidad de que tal vez el gobierno quiera proteger a los alumnos de la violencia de la historia. Pero pronto decidimos que eso no era lo que los preocupaba. Lo que quieren es promover entre los estudiantes la visión de este país como un país glorioso y poderoso y que nunca se equivoca. Quieren que veamos a Colón como un verdadero héroe. Nos alimentan mentiras. No cuestionamos los hechos. Simplemente absorbemos la información que se nos da porque confiamos en los modelos de conducta que imparten esa información.

El texto colectivo de Rebecca reflejó el tono de desilusión general con los libros de texto:

De seguro que los autores de estos libros posiblemente crean que no le están haciendo daño a nadie: en realidad, qué importa quién descubrió América. Además, con estas publicaciones se deben sentir muy orgullosos de ser americanos. Pero lo que me enoja de verdad es la idea de que se me ha mentado toda la vida en éstas y en quién sabe qué otras cosas.

Por que hacemos esto

Las reflexiones del texto colectivo forman la base para una discusión de la clase. Una y otra vez.

los alumnos atacaron sus libros de texto por darles nociones incorrectas y mentirosas. Nosotros no poníamos presión en busca de explicaciones definitivas que aclaran las omisiones y las distorsiones. Queríamos solamente subrayar los abusos que se cometen en nuestros días por desconocimiento de la historia. ¿Qué aprenden los jóvenes lectores de hoy de un libro que pinta de forma romántica a Colón clavando una bandera en las playas de una isla y tomando posesión de una tierra ocupada por indios de pieles rojas y desnudos? ¿Que la razón es del que tiene el poder o la riqueza? ¿Que el ser más "civilizado" o tener "mejor" religión que otros le da a uno el derecho de quitarles la tierra?

No importa cómo se respondan estas preguntas, los libros de texto condicionan al estudiante a aceptar la desigualdad; en ninguna parte sugieren que los indios eran pueblos soberanos con el derecho de poseer sus propias tierras. Un estudiante que no entiende o que ignora los motivos de Colón va a estar menos dispuesto a cuestionar las intervenciones de los Estados Unidos, por ejemplo, en Centro América o el Medio Oriente. Como nos dijo Bobby en clase, unos días antes del día de su inscripción en el servicio militar: "Si la gente llega a pensar que las guerras se hacen para obtener ganancias, quizás no van a pelear muy bien, o ni siquiera a alistarse".

Es importante señalar que estas discusiones en que se desvelan los mitos son muy molestas para los alumnos. Uno escribió que se quedó "sin saber a quién creer". Josh fue el que mejor expresó su escepticismo. Había comenzado a "leer" nuestra clase con la misma distancia crítica con que nosotros esperábamos que los alumnos leyeran sus libros de texto:

Todavía estoy confundido... Si no podemos creerles a nuestros profesores de primer grado, ¿por qué le tenemos que creer a usted? Si ellos nos mintieron, ¿por qué usted no? Si un libro está equivocado, ¿por qué no otro? ¿Qué propósito tiene usted en contarnos cuán atroz fue Cristóbal? ¿Qué interés tiene usted en contarnos la verdad? ¿Qué es lo que quiere de nosotros?

Se trataba de una serie de preguntas maravillosas. Linda y yo se las leímos a la clase, sin mencionar su autor. Les pedimos a los alumnos que escribieran más preguntas o comentarios sobre las actividades de Colón o sobre los motivos e intenciones de nuestro método de enseñanza.

Esperábamos que los alumnos vieran que buscábamos presentar una forma nueva de leer y, en última instancia, de experimentar el mundo. El

método de los libros de texto es llenar al alumno de información presentada como verdad absoluta y luego pedirles que la repitan como loros en "cuestionarios" al final del capítulo. El educador brasileño Paulo Freire lo llama "el método bancario": tratar a los alumnos como recipientes vacíos que esperan depósitos de sabiduría de libros y maestros.(8) Queríamos decirles a los alumnos que las "autoridades" no son siempre confiables y que ellos deben de participar activamente en su propio aprendizaje—leyendo entre líneas en busca de lo que se supone y lo que no se cuestiona.

Josh preguntó qué "interés" teníamos en este método. Era una pregunta clave. Linda y yo entendemos la enseñanza como una acción política: intentamos darles a los alumnos los instrumentos para que puedan construir una sociedad democrática. Como dice Freire, para ser un agente del cambio social uno debe "leer la palabra y el mundo".(9) Nuestra esperanza es que si un alumno aprende a mantener una distancia crítica hacia la palabra escrita, es posible que mantenga la misma distancia hacia su sociedad: dé un paso atrás, mire críticamente, y pregunte, "¿Por qué es que las cosas son así? ¿Cómo las puedo mejorar?"

Bill Bigelow es profesor en la escuela secundaria Jefferson en Portland, Oregon. El ha escrito libros pedagógicos sobre África del sur, Nicaragua, los movimientos laborales en los EE.UU. y fue co-editor de *Rethinking Columbus. Escribe para Rethinking Schools.*
Traducido por Arnoldo Ramos.

Bibliografía

1. Los Anales de América. Volumen 1: 1493-1754; *Descubriendo un Nuevo Mundo Enciclopedia Británica*, Chicago, pp. 2-4.
2. Citas de Koning, H. (1976) *Colón: su empresa*, Nueva York: Monthly Review Press, pp.53-54
3. Koning, pp. 84-85.
4. Koning, pp. 85-87.
5. Es útil tener presente la distinción entre cinismo y escepticismo. Como escribe Norman Diamond, "En un sentido importante, los dos no son ni siquiera comparables. El escepticismo dice, 'Usted tendrá que demostrármelo, de lo contrario seguiré dudándolo'; se abre a la interacción y la persuasión... El cinismo es un punto de vista que se aísla, una renuncia a toda responsabilidad." Ver Norman Diamond, "Contra el cinismo en la política y la cultura," *Monthly Review*, Vol. 28, #2, junio, 1976, p.40.
6. McGuire, E. (1964.) *La Historia de la Libertad Americana*, Nueva York: Macmillan Company, pp.24.
7. McGuire; pp.26
8. Freire, P. (1970.) *Pedagogía de la Oposición*. Nueva York, Continuum.
9. Freire, P. y Macedo, D. (1987.) *Literatura: Leyendo el Mundo y las Palabras*. MA: Bergin y Garvey.

LA HISTORIA JAMAS CONTADA

Tina Thomas

Había una vez unas

gentes que vivían en Bohío, una isla del Caribe que ahora llaman Española. Estas gentes, que yo considero mi pueblo, estaban orgullosos de su isla. Construyeron fincas lindísimas y pueblos de barro y piedra. Respetaban las plantas y los animales. Mucha gente vivía en Bohío. Ellos mismos se llamaban taínos.

Un día, unos de mis hermanos vieron tres barcos, allá lejos en el horizonte. La gente se congregó para mirar las naves que se venían acercando. Cuando los barcos llegaron a la orilla, desembarcaron unas gentes de extraña apariencia.

No eran como nosotros. La piel era rosada, el pelo del color de la arena y los ojos tenían el color de mar adentro. Aunque hacía calor, sus cuerpos estaban cubiertos de cosas extrañas.

Su líder se llamaba Cristóbal Colón. Inmediatamente fijó una cruz y una bandera en la playa y comenzó a actuar como si la tierra fuera ahora de su propiedad. Esto era muy extraño. Nosotros no creíamos en que la tierra fuera de la propiedad de nadie. Además, nosotros ya estábamos viviendo allí.

Por sus movimientos y gestos nos dimos cuenta que Colón quería oro. Quería que se lo fuéramos a buscar.

Tratamos de explicarle que había muy poco oro en nuestra tierra, tan sólo los pedacitos que extraíamos del agua. "No tenemos oro. No hay oro aquí," dijo un hombre en Taíno.

Colón parecía muy enojado y se fué. Su cólera dejó a mi pueblo temeroso: ¿Cuáles serían sus próximas acciones?

Después de varios meses, Colón visitó la isla por segunda vez. Venía con cientos de personas en 17 barcos. Esta vez, antes de retirarse, capturó a muchos de mis hermanos. Metió violentamente a más de 500 en sus barcos. Después supimos que iban a ser llevados a España adonde serían vendidos como esclavos. Muchos murieron en este viaje a España. Sus cuerpos fueron lanzados al mar. ►

Durante su segunda visita Colón también le exigió a mi pueblo que le trajeran oro. "Si no lo hacen," les advirtió, "mataremos a su gente".

Nuestra gente tuvo que traerle oro, aunque era muy difícil hallarlo. Colón nos hizo ponernos unos botones que demostraran que le habíamos conseguido oro. Si no llevábamos estos botones, le cortaban las manos a la gente y ésta moría desangrada.

Mi pueblo formó un ejército. Pero no teníamos los rifles, espadas ni perros furiosos que tenía Colón y su tripulación. Nos derrotaron.

Para salvar la vida mi pueblo huyó a las montañas. A los que agarraban los ahorcaban o quemaban. Muchos otros se suicidaban. Después de dos años, más de la mitad del pueblo taíno de Bohío había muerto.

La tierra pacífica y orgullosa de mi pueblo fue poseída y destruída. Los recién llegados cortaron todos los bosques. Dejaron que los cerdos y las vacas se comieran el pasto. Miles de vidas de mi pueblo fueron destruídas para el placer de esta gente.

En muy poco tiempo los conquistadores asesinaron a casi todos los Taínos. Otros pueblos nativos de América también fueron atacados, unos con armas, otros con enfermedades terribles. Pero no todos fueron destruídos. Mi pueblo ha sobrevivido.

No nos han dejado muchas pruebas de lo que les pasó a los Taínos para mostrárselas a nuestros hijos. Pero nos quedan nuestras historias, que contamos de generación en generación. Las historias cuentan del cruel genocidio de mi pueblo, hace cientos de años: "Había una vez, en una historia no contada...." ❁

Tina Thomas, Cherokee / Afro-Americana, es una estudiante de la escuela secundaria Jefferson, Portland, Oregon. Tina wrote this story to read children at neighboring elementary schools.

IDEAS

- Pueden copiar el cuento, dividirlo en varias partes e ilustrarlo.
- Basándose en el cuento de Tina, pueden inspirarse y escribir sus propios cuentos sobre el encuentro de los españoles y los taínos del punto de vista de los "descubiertos". Si escriben sus propios libros, hagan arreglos para llevarlos a leer en otras clases. Expliquen por qué sus narraciones sobre el "descubrimiento" son diferentes a las tradicionales. Pueden empastar los libros y donarlos a la biblioteca de la escuela.
- Pueden usar como base el cuento de Tina y agregar más detalles a éste. ¿Qué se dicen los taínos entre ellos mismos cuando los invasores empiezan a destruir su cultura? ¿Qué piensan y sienten ellos?
- Traiga a la clase libros imprimidos comercialmente sobre Colón. Comparen el enfoque de sus propios libros con el de aquellos publicados comercialmente.

¿Para
qué
tan
pocos
hombres
quieren
tanto
oro?

Avanza rumbo al valle de México. Los enviados regalan a los españoles collares de oro y banderas de plumas de quetzal. Los españoles "estaban deleitándose. Como si fueran monos levantaban el oro, como que se sentaban en ademán de gusto, como que se les renovaba y se les iluminaba el corazón. Como que cierto es que eso anhelan con gran sed. Se les ensancha el cuerpo por eso, tienen hambre furiosa de eso. Como unos puercos hambrientos ansían el oro", dice el texto náhuatl preservado en el Códice Florentino. Más adelante, cuando Cortés llega a Tenochtitlán, la espléndida capital azteca, los españoles entran en la casa del tesoro, "y luego hicieron una gran bola de oro, y dieron fuego, encendieron, prendieron llama a todo lo que restaba, por valiosa que fuera: con lo cual todo ardió. Y en cuanto al oro, los españoles lo redujeron a barras.¹



En 1523, el Cacique Nicaragua le pregunta al conquistador Gil González de Avila:

¿Si los cristianos tenían del Diluvio que anegó la Tierra, si había de haber otro y si los cristianos tenían noticia del Diluvio que anegó la Tierra, si había de haber otro y si la Tierra se habría de trastornar o caer el cielo; cuándo y cómo perderían su claridad y curso el sol y la luna y las estrellas, qué tan grandes serán, quién las tenía y movía?

¿Preguntó la causa de la oscuridad le las noches y del frío, tachando la naturaleza, que no hacía siempre claro y calor, pues era mejor?

¿Qué honra se debía al Dios de los Cristianos, que, hizo los cielos y el sol, a quién adoraban por Dios en aquella Tierra, la Mar, la Tierra, el Hombre, que señorea las aves que vuelan y peces que nadan y todo lo del mundo?

¿Adonde tenían de estar las Almas y que habían de hacer salidas del cuerpo, que vivían tan poco, siendo inmortales?

¿Preguntó asimismo si moría el Santo Padre de Roma, Vicario de Cristo Dios de los Cristianos?

Si el Emperador rey de Castilla, de quién tanto decían, ¿era mortal?;

¿y para qué tan pocos hombres querían tanto oro?²

¹ Fragmento de Galeano, E. (1980.) *Las Venas Abiertas de América Latina*. México: Siglo XXI Editores, S.A., p.27. Este libro es imprescindible para todos los interesados en la historia verdadera de las Américas.

² Barquero, J. (1990.) *Crónicas de Viajeros: Nicaragua, Vol.1*. San José, Costa Rica: Editorial Libro Libre.
Dibujo: © 1989 Manuel, Emancipación e identidad de América Latina.

America en el idioma de la memoria (Fragmentos)

Gioconda Belli

I

He oído en sueños la lengua de mis antepasados
He visto sus figuras en habitaciones confusas
que sólo puedo nombrar con la lengua ajena
de quiénes para siempre los confinaron a la región de las
sombras. No entiendo sus palabras pero en los sueños se
alargan como palmeras brillan como las plumas del
Quetzal.

Cómo habrán sido los mercados en Tenochtitlán
el pregón de los vendedores de penachos de papas
la voz de la mujer ofreciendo quequisques o yuca
la sombría voz del vendedor de papas?

Con qué palabras sonando a río o aguacero
se declararían el amor el héroe del juego de pelota
y la muchacha dulce con las cestas de jipijapa?

Las palabras de los pueblos se parecen a sus árboles,
y a sus lagos se parecen a sus árboles, a sus lagos
Cómo sería la lengua que hablaría de los jaguares
y los jaguares de la luna incandescente y elatorial
de los volcanes erectos?

He oído la lengua de mis antepasados
En sueños

En habitaciones confusas que no puedo describir con la
lengua de los des...

II

Espejamos
reponemos a la memoria y lo recuperamos. Lo rehicimos
nuestro.

Le volvimos a la lengua que rehicimos los mitos
igual que ocultamos nuestros Dioses
bajo la púrpura vestimenta de sus santos

Incorporamos la memoria ancestral y el dulce umbral de la
quena

introducimos la altura de los Andes y la selva impen-
etrable del

Amazonas

Nos cambiamos los nombres para sobrevivir

Pero nombramos el mundo a nosotros mismos
con códigos y códigos que aún ahora...

Nos cambiamos de piel

Untamos de cacao sus genes para que naciera el cacao
claro

y el chocolate quemado

hombres y mujeres de chocolate poblando el nuevo el
Continente

del Trueno y la Desolación

Reconstruimos nuestras ciudades magníficas

México, Buenos Aires, Lima, Río

y guardamos en lo más hondo de nuestras tinajas

la sabiduría de nuestra memoria avasallada...

V.

Quiénes somos?

Quiénes son estos hombres y estas mujeres sin lengua
escarnecidos por sus
por sus pieles, sus
adornos?
Para que no leamos más que los códices
que nos muestran nuestros en altas piras incendiarias
nuestros poemas en los anales de nuestros

nos llenaron de humo los cueros de los ojos
nos llenaron de lágrimas los cristinos
Ardieron los amates pintados cuidadosamente por los
escribas

historias que nos hacían ser lo que éramos
los niños en las plazas
de sus padres en el fuego
Ah noche larga de las cenizas
Noche en que nos quemaron las manos, sin lengua,
desmembrados
convertidos en esclavos, se...

VII

El hombre de grandes cielos destruye su
mundo

se agobia con sus propias creaciones
los pueblos no tienen más que la memoria

el agua de los ríos guardada en la caja de bari
la memoria de los gritos en la sangre

El hambre el despojo cava túneles en los ídolos
forjados

Los dioses de América aguardan el retorno de
Quetzalcoatl

la serpiente emplumada

He oído la lengua de mis antepasados
En sueños

Ultimamente ya la escucha en la tierra. ☉

Gioconda Belli

Gioconda Belli nació en 1949 en San Salvador, El Salvador. Se educó en la época de la guerra civil. Fue una activista del movimiento feminista. Tuvó que vivir en exilio en Costa Rica, pero continuó su participación activa en el movimiento por la democracia y justicia en Nicaragua. Ha publicado cuatro libros de poesía: *Línea de fuego*, *Truenos y arco iris*, *Amor insurrecto*, y *De la costilla de Eva*. En 1988 Belli publicó su primera novela, *La mujer habitada*. Ahora vive en Maryland, E.U.U.

Artwork: The plumed serpent, Quetzalcoatl, symbolizes the unity of land and sky, projecting toward the four cardinal points. Rock painting in volcanic crater, Nicaragua. From *enfo*, October 1990.

Massacre at the Fiesta of Taxcatl



At a moment in the fiesta, when the dance was loveliest and then song was linked to song, the Spaniards ran forward, armed as if for battle. They closed all the entrances and passageways, posted guards so no one could escape, and began to slaughter all the people.

They ran in among the dancers, forcing their way to the place where the drums were played. They attacked the man who was drumming and cut off his arms. Then they cut off his head, and it rolled across the floor.

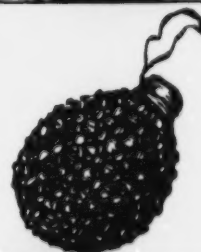
They attacked all the celebrants, stabbing them, spearing them, striking them with their swords. They attacked some of them from behind, and these fell instantly to the ground with their entrails hanging out. Others they beheaded: they cut off their heads, or split their heads to pieces.

They struck others in the shoulders, and their arms were torn from their bodies. They wounded some in the thigh and some in the calf. They slashed others in the abdomen, and their entrails all spilled to the ground. Some attempted to run away, but their intestines dragged as they ran; they seemed to tangle their feet in their own entrails. No matter how they tried to save themselves, they could find no escape.

Some attempted to force their way out, but the Spaniards murdered them at the gates. Others climbed the walls, but they could not save themselves. Those who ran into the communal houses were safe there for a while; so were those who lay down among the victims and pretended to be dead. But if they stood up again, the Spaniards saw them and killed them.

The blood of the warriors flowed like water and gathered into pools. The pools widened, and the stench of blood and entrails filled the air. ☉

From: Leon-Portillo, M. (1962.) *The Broken Spears: The Aztec Account of the Conquest of Mexico*. Boston: Beacon Press, pp.75-76. Photos: Right side, ©Adam Kufeld; left side ©Terry Allen. Illustrations: Ricardo Levins Morales.



TRAGEDIA DEL FIN DE ATAHUALPA

A continuación se presenta una selección de una obra teatral, originalmente en lengua quechua, que todavía se representa en Perú. Su tema trata sobre los diálogos entre el conquistador Francisco Pizarro y Atahualpa, el emperador de los Incas, al momento de la llegada de Pizarro al centro del imperio inca. Felipillo es un acompañante de Pizarro quien sirve de intérprete.

Atahualpa (a Pizarro):

Barbudo enemigo, hombre rojo,
¿de dónde llegas extraviado
a qué has venido,
qué viento te ha traído,
qué es lo que quieres
aquí en mi casa, aquí en mi tierra?
En la ruta que has recorrido
no te abrasó el fuego del sol,
y el frío no te atravesó...
y el océano, envolviéndote,
no te hizo desaparecer.
¿De qué modo has venido
y qué quieres conmigo?
Véte, regresa a tu país
antes de que levante ésta mi clava
de oro y vaya a terminar contigo.
Enemigo barbudo, ya te he dicho
que a tu tierra te vayas.

(Pizarro vocifera con furiosos ademanes)

Felipillo:

Señor Inca Atahualpa,
te dice este señor que manda:
"Es inútil que digas cualquier cosa
y te desates en palabras
que no se pueden comprender.
Yo soy un hombre pertinaz
y todos ante mí se humillan.
Te concedo un instante
a fin de que te alistes
y te despidas
de estos prójimos tuyos.
Prepárate, que has de partir
junto conmigo a la llamada
ciudad de Barcelona.
Del mismo modo que en tus manos
humillaste a tu hermano
el Inca Huáscar, asimismo
ante mí te doblegarás." ☉

Extraviado: Perdido, fuera de su camino

Clava: Palo grueso

Desatar: Hablar sin reserva

Pertinaz: Tenaz, obstinado

Alistarse: Prepararse

Prójimo: Acompañante

Fuente: León-Portilla, M. (1964.) *El reverso de la conquista: Relaciones aztecas, mayas e incas*. México: Editorial Joaquín Mortiz, S.A.

La Escala Dorada

Alfonso Chase

Cuando los españoles llegaron, empezaron a destruir poblados y a llevarse el oro y los objetos, que para los indios eran parte de su vida diaria. Muchos pueblos fueron incendiados, saqueadas las tumbas y los templos, teniendo los indios que huir a las montañas para no ser asesinados, o que los convirtieran en esclavos.

La mayoría de los poblados quedaron vacíos y los españoles destruyeron los ranchos y los lugares donde los indios daban culto a sus dioses, que eran muchos, y para los cuales hacían lindísimos collares, estatuillas y figuritas de oro, que los españoles robaban para convertirlos en ladrillos de oro, que luego enviaban a España.

Los españoles se apoderaron de la mayoría de los indios cabécares y los pusieron a trabajar como siervos, construyendo casas, trabajando la tierra y mezclándola con boñiga para hacer iglesias. Pero las gentes se escapaban a menudo.

Los cabécares se escondían en los bosques y allí trataban de hacer otros caseríos, pero los españoles los buscaban y les volvían a destruir los poblados, echándoles siempre los perros, disparándoles con arcabuces o quemando los plantíos de maíz y cacao.

La guerra entre españoles y cabécares duró varios meses. Los españoles tenían muchas ventajas sobre los indios, pero éstos conocían mejor los parajes y se escondían por semanas entre la montaña... hasta que los perros empezaban a buscarlos por entre arbustos y laderas. Los indios algunas veces conseguían matar a los perros con flechas, pero entonces los españoles inventaron pequeñas armaduras para los perros, que así se protegían de las flechas de los indios.

Fue por esa fecha cuando los indios quisieron agruparse y dar las últimas batallas contra los invasores, pero no tenían buenas armas y estaban enfermos y cansados de tanto huir por las montañas, como si su tierras y los árboles y el cielo fueran de otras personas. Los indios no tenían ya ni templos, ni ranchos, ni cementerios, ni pozos, sino que lo único que conservaban eran las flechas, el taparrabo y la estera, la

Leyenda de Costa Rica

It is interesting to compare this to textbook and museum accounts of the impact of the conquest on the native population of the Americas. Typically historians admit that some native people were murdered or enslaved, but argue that no one is really to blame because most died of diseases. However in this story told by the indigenous people of Costa Rica, it is clear that their people became sick because of the physical conditions caused by the conquerors. Lack of food, water and rest made them vulnerable to illnesses and attack.

cual llevaban hecha un motete en la espalda. Se alimentaban de animales salvajes—cuando podían—y tomaban frutas de los árboles y las plantas que aún les daban afecto, y que crecían a las orillas de los ríos.

Un día se reunieron varios grupos de cabécares, en un vallecito, y allí decidieron organizarse para hacer frente al poder del invasor, sobre todo después de haber comprendido de que Sibú los había olvidado, o se había cambiado de bando, porque no daban en esta guerra con algún gane y estaban casi diezmados por las enfermedades. Estando sumidos en esas conversaciones, descansando sobre la hierba, escucharon el sonido de los caballos y el cercano latir de los perros. Estos, al oír la algarabía, se echaron a correr por todo el valle, hasta llegar a un inmenso río, con una cascada lindísima y se preparaban ya a cruzarlo hasta la otra orilla, cuando cayó, desde arriba de la cascada una escalera dorada, llegándose los indios hasta ella, subiendo y subiendo y subiendo, hasta llegar al cielo.

Y los españoles se quedaron boquiabiertos... Cuando desapareció el último, la escalera se esfumó y todo volvió a ser igual. Por supuesto que cuando los españoles contaron la historia, nadie se las creyó, cuando no fueran los perros que, malhumorados, no tuvieron ya mucho trabajo qué hacer, hasta que un día los españoles decidieron comérselos, mientras los cabécares, en lo alto de la escalera dorada, se reían a veces, de españoles, perros y armaduras. ☸

Fuente: Chase, A. (1978.) Fábula de fábulas. Costa Rica: Editorial Costa Rica. Ver guía de recursos para fuente.

TRES



LAGRIMAS DE MAIZ

Foto: © El Salvador and Guatemala Committee for Human Rights, London, England.

BEST COPY AVAILABLE

3 colonial structure

How did colonialism work? How might it affect the world today?

Well, other than the terrible working conditions, what was so bad about colonialism?



Colonialism organized whole societies in ways that still make a difference today.

THE SEVEN PILLARS OF COLONIALISM

1 Grabbing the Land

The most important colonial aim in both Mexico and Peru was to grab the resources (including land) from the people who lived there. This resource-grab also included the labour of the people, who were expected to make the colonists and mother country rich by contributing free, or almost-free, labour.

Think about it:

The creation of huge plantations owned by a few people might have some effect later on. Can you think what that effect would be?

2 Growing for Europe

When the conquistadores arrived in Latin America, a wide variety of corns, squashes, cassava and other crops were grown. The people were well-fed and healthy. But you wouldn't find many Spaniards who wanted to eat cassava! So the crops were replaced by a single crop to be sent to the colonizing country: sugar, tobacco, or rubber.

Think about it:

What are the drawbacks to relying on a single crop? to growing crops for export?

3 Developing Europe

The minerals and crops produced in the colonies were all loaded on ships for "home." The riches of Latin America were used to develop Europe.

Think about it:

How might things be different today if these resources had been used to develop Latin America?

4 Consuming Colonially

The purpose of colonies, as well as to provide raw materials to enrich the mother country, was to buy the products manufactured in the mother country (at a high price, of course). So local industries weren't encouraged in the colonies.

Think about it:

How might the lack of industries affect these countries today?

5 Hatching Hierarchies

The whole system in the colonies depended on a small number of rich colonists at the top, and large masses of poor native people and African slaves on the bottom. The rich dined lavishly on silver platters, while the poor were lucky to get anything at all!

Think about it:

How would this "elite" affect development later on?

Source: Gage, S. (1991.) Colonialism in the Americas. Canada: VIDEA. Part of the excellent series, Colonialism: a Critical Look, which includes titles on Africa, the Americas and Asia. Write to: Victoria International Development Education Association (VIDEA), 407-620 View Street, Victoria, B.C., Canada, V8W 1J6, (604) 385-2333.

6 Killing Cultures

Although the conquerors were small in number, they made everyone learn their language, they converted everyone (often with threats) to their religion, and they outlawed much of the culture and tradition of the native people.



"Well, my goodness, you can't be a civilized person unless you speak Spanish, worship Jesus, and wear clothes!"

Think about it:

What effect might this policy of "ethnocide" have on the way that the native people feel about themselves and their culture?

7 Exploiting the Land

In all parts of the world, explorers discovered indigenous people who felt themselves connected to the land and to other creatures in a spiritual sense. They did not regard the land as "property" or "exploitable resources," but as a fertile source of life. The colonizers, on the other hand, thought differently.

"Land, give me land! I want to own it, I want to mine it, I want to chop the trees down and grow tobacco on it. This land will make me rich!"



Think about it:

How might this "grab & exploit" attitude towards land have an effect today?

IDEAS

- (1) Divide into seven groups, with each group taking one of the "pillars". Discuss the "Think about it" question for your pillar. On a piece of chart paper, draw a picture that can explain your response to the question to the rest of the class.

Hang the pictures throughout the classroom. Select two representatives to stay with your drawing and explain it as everyone else circulates and asks questions. Half way through the exhibit time, two other members of the group should stay with the drawing so that the initial two can circulate.

- (2) Use the readings in Section 3 to explore the implications of these pillars.
- (3) To conclude Section 3, working in the same small groups formed in #1 above, prepare a bulletin board. Use excerpts from the readings in Section 3 or other sources to explain each pillar. Each pillar should be explained with a contemporary and an historical example, so as to describe the contemporary legacies of colonialism. See the sample below for Pillar #4: Consuming Colonially.

4 Consuming Colonially

Many westerners think that the purpose of colonialism was to lead "backward" countries into the industrialized age. But when you look at the real purposes of colonialism, you'll soon see that the last thing that the European countries wanted was competition from the colonies. They wanted to be able to sell manufactured goods made in Europe to the colonies.

Keeping Tabs on Textiles

Then

1785, Lisbon, Portugal:

The Portuguese crown orders Brazil's textile workshops closed down; in the future they must only produce rustic clothing for slaves.

*My Dear Subjects,
If Brazil keeps on producing fine clothes, the inhabitants will become totally independent of Portugal. Please stop.
Her Majesty*

Now

Since they became independent, Latin American countries have struggled to change from resource-based economies (economies which ship out products raw). But it's not easy. The machinery and technical advice must often be imported, and it's hard to find the money to build. So often countries which started out as colonies still continue to be raw exporters. Brazil is the world's largest exporter of coffee, and also a major exporter of cotton, cocoa and sugar.

Many threads of the situation in the Guatemalan countryside are woven together here, in the story Rigoberta Menchú, a Maya and a Christian revolutionary. She worked on her family's minifundio in a small community in the highlands that struggled to keep its land from being expropriated by a local landlord, and on the latifundios of the coast, as a migrant worker. She moved to the city, seeking a better life, and found dependence and disdain as a servant in a middle-class ladino household. After moving back to the countryside, where she saw members of her family murdered by the army, she became a leader of the popular movement. Today, she continues her political work outside of Guatemala as a spokesperson for the opposition, explaining to people of other countries why her country is in rebellion. At twenty-three years of age, in 1983, Rigoberta shared the story of her life. It is, she says, the story of the Guatemalan people.



Photo: Rigoberta Menchú © 1988 Rick Barlow

In Guatemala

We Indians Have No Childhood

Rigoberta Menchú

My name is Rigoberta Menchú. I was born in the region of Quiché and I learned to speak Spanish thirteen years ago. I don't have a father or a mother, and I'm going to explain why.

In the first place, I should say that in Guatemala we Indians have no childhood.... Personally, I started working for a living when I was eight years old, on the plantations of the large landowners on the South Coast. I remember that I decided to start working because I could no longer bear the expression of pain on my mother's face. She was always exhausted, picking coffee or cotton while carrying her newborn baby on her back, and my other five brothers and sisters around her, hungry. Since

the children who don't work are not fed by the owners, she never earned enough. My wage, when I started, was twenty cents a day.

When I was eleven, two of my little brothers died on the plantations from malnutrition and sickness. We came from a cold region and the intense heat of the coast made us sick. One time I too almost died from fever.

When my brothers died, my mother asked for permission to bury them, because our burial ceremonies are very important to us; but permission was denied. So she took a day off, and returned to work the following day.... They fired us, and they didn't pay us for the fifteen days we had already worked. So we returned home, to the highlands. There my mother had to sell the few animals she had in order to feed

us. A few months later, when my father returned from the plantation where he was working, he discovered that he had lost two sons.

Community Life and Tradition

We used to get up at three in the morning. Everyone had his own task. I had to feed the dogs and clean the corn for the tortillas; the other girls prepared the corn dough and lit the fire; and the men prepared their tools to go to work in the fields. For breakfast we had tortillas with salt. Sometimes, when possible, we drank "atol" [a drink made from corn]. At four in the morning we were all ready to go to the fields. People in the village would call their neighbors in order to leave together, because we worked as a community. One of the women stayed behind in each house to do the cleaning and the cooking. In the evenings we ate tortillas with chili peppers. We women would weave sitting on the floor. Sometimes my brothers played music. By nightfall we went to sleep. The house only had one room, in which we all slept and ate together. We slept on reed mats, with our clothes on. This is why they think that we Indians are dirty. But the truth of the matter is that it gets very cold in the mountains and the houses have thatched roofs and cane walls that let the cold wind in....

When I was a child I never went to town. Our customs don't permit a young girl to walk alone; there have to be at least two, because our way of life is communal. Moreover, in the village there was a community house where we had meetings and dances. Once a week we did the rituals of our ancestors, and once in a while those of Catholic Action.¹ When we were very young our parents taught us to be loyal to our ancestors, our culture, our traditions.

For example, before planting, we ask the earth for permission to make a wound in it; because for us, the earth is sacred. We only have the right to wound it for our sustenance. It is the same when we cut down a tree or limbs to build our houses. We have to hold a ceremony to ask nature's forgiveness.... Women, while pregnant, tell their babies everything they see while they walk through the woods; the names of plants, flowers and animals.... When the baby

is born, he has a nahual or animal spirit, which varies according to the date of birth, and is always an animal. The name is not revealed to the child until he is an adult, so that the animal's character doesn't influence him.

"The Rich Made Fun of Us"

My father and mother were the leaders of our community. That is to say, they were elected and people looked for them when they had problems or someone took ill. That is why, when I was small, I didn't see my father very often. When we returned from the plantations and were once again reunited, he was always busy defending our community from the large landowners who wanted to take our land away from us.... After my parents were married, they moved to the mountains and founded a small village with other people whom my father sent for. Everyone began clearing the undergrowth and planting. But naturally, the land didn't produce; we had to wait several years for the first harvest. And when the village finally had its first real harvest of corn and beans, a large landowner arrived, claiming the land was his. Then my father, who was the only one who spoke some Spanish, went to the authorities.

He began to travel, looking for support so that the large landowner would leave us alone. But no one listened to his protests; they sent him from one place to another, from Huehuetenango to Quezaltenango, to Quiche and the capital, just to sign some papers. They insisted he hire a lawyer and present witnesses. And since he only spoke a little Spanish and couldn't read or write, they often tricked him. He dedicated most of his time to the community, which meant that he didn't work enough to make a living. That is why we, his children, had to work in his place.

I remember when I was fifteen, in 1973. My father was arrested for the first time. They accused him of creating disturbances, and committing crimes against the sovereign authority of Guatemala. My mother had to leave us alone to find a lawyer who would take my father's case. She found a lawyer in Quiche who charged a lot. To pay, she took work as a maid, and all her pay went to the lawyer. Later, the sentence was announced; my father was ▶

condemned to eighteen years in prison. He was set free after a year and two months, but they threatened to jail him for life if he continued causing problems.

While my father was in jail, the rich landowners came, and since no one knew Spanish, they frightened us. And they told the *campesinos* to either leave, or stay as wage earners, because the land was theirs. Then their gunmen threatened to chase us out. They came into our homes, threw all our things out, and broke everything, because all we had was clay pots. When my father returned he decided to work even harder defending his community, and even to give his life for it. He continued making trips to the capital. At that time we still believed that only the large landowners were our enemies. We didn't realize that, in fact, it was all the rich who persecuted us *campesinos*.

My father got in touch with the National Institute of Agrarian Transformation, and they too made him sign some papers, and begin once again the procedures to obtain titles for our land; and they said we should continue working the land. On his way back from the city, my father was kidnapped by the landowner's gunmen, who tortured him and left him in the mountains, thinking he was dead. My mother had to leave us once more to go to the town where my father, with the help of our priests, was hospitalized. She came to see us only once every two months. One day the servants of the landowner told us that my father was going to be kidnapped once again, so some priests helped us transfer him to a private clinic. He remained there a long time, almost two years, and when he came out he wasn't the same. He suffered a lot of pain and could not work in the fields. His way of getting even was to continue to fight the authorities....

"For These People, an Indian is Less than a Dog"

[My father] taught me how to be an Indian and not become a *ladina*. He used to tell me that we Indians have to preserve our dress, or we would lose our dignity.

Many years ago I went to the city to work as a maid, thinking that everything would be different. But the rich woman I worked for asked me to take off my Indian clothing. "What

will my friends say when they see you in those clothes?", she would say to me. "I'll advance you two months pay if you buy yourself clothes; if not, you'll have to leave." She knew very well that I hardly spoke Spanish and that I didn't know the city. She used to give me tortillas to eat, and gave the dog meat. Then I understood that for these people an Indian is less than a dog.

The *ladinos* celebrate the day of Tecun Uman, an Indian hero who fought the Spaniards. We refuse to celebrate it because we cannot accept that our struggle be relegated to the past, as if it had ended.... Once I heard a *ladino* say "I'm poor, but hear me, I'm not an Indian." And later I met *ladinos* who fought with us and have understood that we are like them, human beings.

"The Most Painful Experience of My Life"

One of my brothers was a catechist. The other was secretary for a cooperative in the village; that was his only crime. They kidnapped him, and he spent sixteen days in the hands of the army, who tortured him. He was only fourteen years old. They ripped off his fingernails, cut off his tongue, they destroyed the soles of his feet and burned his skin. I saw him with my own eyes and I will never forget it. One day the army circulated a notice throughout our communities ordering everyone to come to one of the villages the following day to witness the punishment of some guerrillas....

We had to witness that horrible thing, which was the most painful experience of my life. Up until then my greatest moment of grief came when my best friend, a catechist, died by my side, poisoned by pesticides from a fumigation plane that flew over our heads.

They lined up the prisoners, dressed up like soldiers. The captain in command gave a speech which he constantly interrupted to tell his squad to keep the prisoners on their feet. They hit them with their rifle butts to make them stand, but they would just fall down again. When he finished the speech, the captain said that all the subversives would be treated this way. And when he gave the order to undress them, they had to cut off the uniforms because the blood from the wounds made the uniforms stick to their bodies.... They tied them

and piled them up together, then the captain ordered his soldiers to pour gasoline over them and set them on fire. I was looking at my brother. He didn't die right away, nor the others. Some screamed; others could no longer breathe so they didn't scream, but their bodies were writhing. Unfortunately there is no water in our villages so we couldn't put out the fire that was burning them. When water arrived, it was too late.

The soldiers left shouting "Long live the army." "Long live President Lucas." "Death to the guerrillas." My mother was still hugging my brother's body. I was crying, we were all crying and feeling hate. We couldn't show it, by killing them like they kill us; but this reinforced our will to fight. My father didn't cry, he didn't move. He watched everything without making a gesture.

When we returned home, we were slightly crazed, as if it were a nightmare. My father left right away, saying that he had a lot to do for his people, that he had to go from town to town telling people what had happened. At that time he left the house for good. A short time later, my mother decided to travel to the regions of Chimaltenango and Huehuetenango to attest to what she had seen. She said "As a woman it is my duty to tell my story so that other mothers don't have to suffer like me, so that they don't have to witness the torture and assassination of one of their children." She took my smallest sister along. My brothers also left, and my little sister, who was nine years old, said she was going to join the guerrillas, so that she wouldn't die of hunger, nor wait to be killed by the troops.

Soon afterward my father was killed. With a group of campesinos he decided to occupy the Spanish Embassy in the capital to protest against the repression in Quiché. On that occasion twenty-one Indians from the Quiché, Ixil, Achi and Pocomchi communities, plus a worker, a shantytown dweller and four students were burned alive inside the embassy....

The consequence of this blow at the embassy was the creation of the January 31st Popular Front, composed of six mass organizations, including the Vicente Menchú Revolutionary Christians, which was founded on the day following my father's death.¹ The slaughter at the embassy was one more lesson leading us to

consolidate our organization.

My mother died three months later...

...As a woman, I have decided not to marry or have children. According to our traditions this is unacceptable; a woman should have children and we like to have them. But I could not endure it if what happened to my brother would happen to one of my children....

I am no longer the owner of my small existence; the world I live in is so cruel, so blood-thirsty, that it is going to annihilate me at any moment. Therefore, the only thing I can do is to struggle, to practice that violence which I learned in the Bible....

This is what I can give as testimony.... If I have narrated my life, if I have taken this opportunity, it's because I know that my people cannot tell their story; but it's no different than mine. I am not the only orphan....

1. A grassroots Catholic movement.

2. The formation of the January 31st Popular Front was announced one year later, in January 1981. Vicente Menchú is the name of Rigoberta Menchú's father.

Source: Fried, J.L., M.E. Gettleman, D.T. Levenson, N. Peckenham, (Eds)(1983.) *Guatemala in Rebellion: Unfinished History*, NY: Grove Press. Originally published in :*Uno mas Uno* [Mexico City], May 29, 1982. Taped by Elisabeth Burgos and translated by Javier Bajana and Jonathan Fried. Reprinted here with permission of Grove Press, © 1983.

Note: Rigoberta Menchu's story has since been published as a book in English, Spanish and other languages. It is very popular with both secondary and college level students.

• Burgos, E. (1983.) *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*. Barcelona: Editorial Argos Vergara, S.A.

• Burgos-Debray, E. (1984). *I...Rigoberta Menchú*. (Wright, A. trans.) New York: Verso.

The Shrinking Forest

John C. Ryan

When Christopher Columbus first saw the island of Hispaniola, he was awed by its lavishly wooded mountains. "All are most beautiful, of a thousand shapes," he wrote to Ferdinand and Isabela, "all are accessible and filled with trees of a thousand kinds and tall, so that they seem to touch the sky." Other early European visitors to the Americas were similarly impressed. A member of the first Portuguese crew to land in present-day Brazil reported that "the number, size and thickness of... the trees and the variety of the foliage... beggars calculation."

Such descriptions might seem remote or even fantastical to a modern reader. With scattered exceptions, the magnificent coastal groves of the Dominican Republic, Brazil, and most of the rest of the Americas exist only in historical accounts. The Hemisphere's forests have been so thoroughly transformed—logged or replaced by cities and farmland—that it is hard to imagine the cathedrals of giant trees that once cloaked the land.

Today, some 40% of the original forest mantle remains largely undergraded. Most of these undisturbed, or primary, forests occur in huge blocks in the far north of Canada and Alaska, and in the interior reaches of the Amazon basin. Elsewhere, fewer forests have escaped degradation or destruction: in the contiguous United States, for example, less than 5% of primary forest is intact.

Throughout the Hemisphere, European expansion has been fueled by the consumption in a matter of years of the wealth accumulated over centuries in the soils and vegetation of forests. This pattern was established soon after Europeans arrived in the New World. Forests were cleared on Barbados, Hispaniola, and elsewhere in the Caribbean to meet overseas demand for sugar. In just over 20 years, cane planters on Barbados admitted to having destroyed all the island's timber to build and fuel their mills.

Deforestation also began rapidly in the great eastern forests of North America. Early forest clearance was largely oriented toward domestic needs for farmland, fuelwood and building materials, but exports of timber, typically for masts of British naval ships, assumed increasing importance toward the nineteenth century. By the mid-nineteenth century, New England had largely been converted from woodland to wasteland, and large numbers of farmers who had exhausted their soils moved west to try again.

Despite these experiences, North Americans continued to believe the continent's resources were limitless. "Centuries will hardly exhaust the pineries above us," predicted one Minnesotan in 1854. But his prophecy was soon proven wrong as the Chicago-centered lumber market devastated the pine forests of the Great Lakes states in a matter of decades. As the nineteenth century drew to a close, lumbermen left the stump fields of the Midwest behind and turned to the largely untouched forests of the South and the Pacific Coast, which they similarly devoured.

The Brazilian Amazon has become a symbol of environmental destruction because huge areas are now being cleared. But it is, by Brazilian and international standards, largely untouched. The country's other two



Artwork: Olmec, from Las Bocas, Mexico

major forest zones, the Atlantic coastal forest and the Araucaria coniferous forest of the south, have received less attention but have suffered almost complete devastation. Less than 5% of the Atlantic coastal forest remains today; the rest was cleared for timber, sugar and other crops beginning as early as 1500. Of the 20 to 25 million hectares of Araucaria that once existed, less than 500,000 survived the opening up of the region to national and international markets for food and timber over the past century. The region's timber economy has declined and the destruction of Araucaria has in the past decade spread into eastern Paraguay.

As much as economic forces have driven the deforestation of the Americas, cultural or ideological forces have also played a key role. The seventeenth-century Puritans' fear and hatred of the "waste and howling wilderness" as "the Devil's den" has been secularized, but the desire to conquer nature is little diminished. In 1940, Brazil's president expressed this philosophy with striking clarity: "To conquer the land, tame the waters, and subjugate the jungle, these have been our tasks. And in this centuries-old battle, we have won victory upon victory."

Ironically, recent decades have seen the waning of this philosophy in many quarters but have also witnessed the most destructive period of forest loss in the Americas. Large-scale clearing of tropical forests, biologically the richest ecosystems on the planet, began in earnest only after World War II. Seventy-five percent of deforestation in the Brazilian Amazon has taken place in the last 20 years; deforestation in Central America has also accelerated exponentially in the past few decades. Coastal Ecuador underwent almost complete deforestation in just 15 years, starting in 1960.

Export-oriented logging has eaten through the temperate rain forests of Chile and Canada, whose rugged, fog-shrouded coastlines harbor some of the world's largest and oldest trees. In Chile's Bio-Bio Region, 31% of the native coastal forests were cleared and converted to monoculture plantations between 1978 and 1987. The nation now has 3.2 million acres of monoculture tree plantations and perhaps a half million acres of surviving ancient forest.

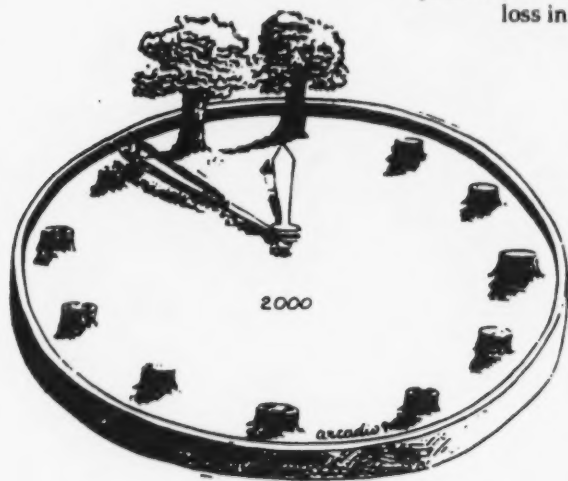
In Canada's British Columbia, close to 700,000 acres are cleared of their centuries-old trees each year. Of 25 coastal watersheds over 250,000 acres in size, only one has never been cut. Most forests are publicly owned, but almost all of the province's uncut forests have been leased to private companies for logging.

Without a doubt, ecological degradation has brought great (if fleeting) economic benefits to some. But it has also carried severe costs, borne especially by indigenous people and the rural poor, whose economies depend directly on the health and productivity of their environment. Forest destruction not only exacerbates economic inequality, it is driven by it. Governments have generously subsidized destructive timber, cattle, and hydroelectric mega-projects for large industries at public expense, while impoverished farmers have destroyed fragile rain forests largely because they have been forced off more fertile cropland.

The forests of the Americas (and the rest of the world) have been pushed to a point that improvement of the human condition—especially for the 150 million Americans living in absolute poverty—depends on a reversal of the environmental legacy of the past five centuries. Without an immediate effort to protect the world's remaining forests and restore some of those lost, floods will continue to wash away downstream farms and communities, hillsides will shed their life-giving soils, the global climate will warm, and the plants and animals that provide important food, medicine, income, and delight will continue their march into extinction. ☸

John C. Ryan is a research associate at the Worldwatch Institute in Washington, and a contributor to the Institute's State of the World, 1991 (Norton, 1991).

Source: "The Conquest of Nature: 1492-1992," *Report on the Americas*, NACLA, Volume XXV, Number 2, September 1991. See resource guide, periodicals, for ordering information of this excellent journal. "Conquest of Nature" is part of a special series on the Quincentenary which also includes: "Inventing America", "Native Peoples of the Americas" and "African Peoples of the Americas."



ACTIVITY FOR USE WITH THE SHRINKING FOREST

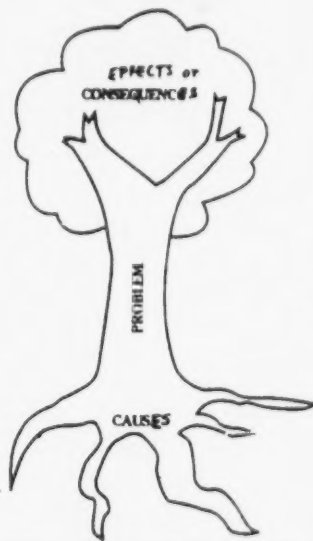
Materials

- markers
- sheets of large newsprint
- paper
- sample tree drawn on newsprint to be filled in
- article:

The Shrinking Forest

(one per student to read ahead)

Time: 1-2 hours, depending
on number of groups



Steps:

Introduce the activity by explaining that this drawing and discussion can be useful in analyzing problems, looking at their causes and effects. Do a sample Problem Tree on a problem they identify, e.g., drug usage in schools, tardiness to class, no summer job programs... Using a blank drawing of the tree, write on the trunk the main issue or problem in large letters. Then on the roots, ask them to name some of the causes of this problem, and on the branches its effects. When the tree is complete, reiterate that it is only a sample of the exercise they are to do on the article that has been already read, *The Shrinking Forest*.

Divide the class (group) into groups of about 6 each (size can vary), assigning half of them the role of analyzing deforestation problems in the U.S. and the other half Brazil (or Latin America). Each group will have the task of:

a. Drawing a simple outline of a tree on newsprint with marker (any type tree is acceptable)

b. Fill in the trunk the problem: Deforestation in _____

c. Discuss the causes that were described in the article, and any others that they come up with, and write them on the roots.

d. Discuss the effects described, and any others they come up with, and write on the branches. Consider also "effects of the effects" or "spill-over" effects.

e. Then, as a group, come up with 2 or 3 suggestions as to how the problem of deforestation can be confronted. Keep the roots in mind as you do this! [Teacher/facilitator should circulate and ask challenging questions. The questions can help get to the "root" of the problem, rather than just its symptoms.]

f. Prepare to present the group's analysis on the problem tree to the rest of the class, as well as possible solutions.

The facilitator/teacher oversees the presentations from each group:

Keep track on the board of the suggested solutions

Ask challenging questions as described above

Lead the class in comparative analysis of deforestation in the US and Brazil

Look at similarities and differences in causes, outcomes, conditions, and options for change. ☺

Lesson developed by Marcy Fink. Additional lessons of this type available in Ayales, I., Fink, M. et al (1991.) *Haciendo camino al andar: Guía metodológica para la acción comunitaria*. Washington, DC: OEF. (In Spanish.) *Haciendo* includes an excellent guide for investigating the community in which we live. See resource guide for ordering information.

LA UNITED FRUIT Co.

Pablo Neruda, Chile, 1904-1973

Cuando sonó la trompeta, estuvo
todo preparado en la tierra,
y Jehova repartió el mundo
a Coca Cola Inc., Anaconda,
Ford Motors, y otras entidades°:
la Compañía Frutera Inc.
se reservó lo más jugoso,
la costa central de mi tierra,
la dulce cintura de América.
Bautizó de nuevo sus tierras
como "Repúblicas Bananas,"
y sobre los muertos dormidos,
sobre los héroes inquietos
que conquistaron la grandeza,
la libertad y las banderas,
estableció la opera bufa°:
enajenó los albedríos°,
regaló coronas de César,
desenvainó la envidia°, atrajo
la dictadura de las moscas°,
moscas Trujillos, moscas Tachos,
moscas Carias, moscas Martínez,
moscas Ubico, moscas húmedas
de sangre humilde y mermelada,
moscas borrachas que zumban
sobre las tumbas populares,
moscas de circo, sabias moscas
entendidas en tiranía.

Entre las moscas sanguinarias
la Frutera desembarca,
arrasando el café y las frutas,
en sus barcos que deslizaron
como bandejas el tesoro
de nuestras tierras sumergidas.

Mientras tanto, por los abismos
azucarados de los puertos,
caían indios sepultados
en el vapor de la mañana:
un cuerpo rueda, una cosa
sin nombre, un número caído,
un racimo° de fruta muerta
derramada en el pudridero°.

Fuente: "La United Fruit Co", (1950) *Canto General*, the
stunning epic of an entire continent and its people.
Foto: Pablo Neruda, © Grove Press.

Coca Cola, etc By owning or controlling the production and markets of products which constituted the bulk of the revenues of Latin American countries, throughout the twentieth century companies based in the United States such as United Fruit Co (bananas, coffee), Coca Cola, Anaconda (copper and other minerals) and General Motors came to control the economic and political life of the subcontinent.

la opera bufa a farce, a clown act

enajenó los albedríos deprived people of their freedoms

desenvainó la envidia unsheathed envy

dictadura de las moscas Rafael Leonidas Trujillo ran the Dominican Republic from 1930 to 1952; Anastasio "Tacho" Somoza, with his two sons, Tachito and Luis, ruled Nicaragua from 1934 to 1979; Tiburcio Carias ran Honduras from 1923 to 48; Maximiliano Hernandez Martinez ruled El Salvador from 1932 to 1944 and Jorge Ubico was Guatemala's dictator from 1931 1944. The U.S. companies, protected by the State Department, supported the rule of these Central American and Caribbean dictators.

racimo bunch

pudridero rubbish heap





Caña

Nicolás Guillén

El negro
junto al cañaveral°.

El yanqui
sobre el cañaveral

La tierra
bajo el cañaveral

¡Sangre
que se nos va°!

cañaveral: sugar cane field
sangre que se nos va: blood (sugar, sweat, currency) that runs away from us

Nota: Este poemita expresa la relación enajenante entre los seres humanos y la tierra producida por el sistema económico vigente en Latino América.

Dibujo: Vicky Surles © EPICA, 1988.

LA TIERRA ES UN SATELITE DE LA LUNA

Leonel Rugama

El Apolo 2 costó más que el Apolo 1
el Apolo 1 costó bastante.

El Apolo 3 costó más que el Apolo 2
el Apolo 2 costó más que el Apolo 1
el Apolo 1 costó bastante.

El Apolo 4 costó más que el Apolo 3
el Apolo 3 costó más que el Apolo 2
el Apolo 2 costó más que el Apolo 1
el Apolo 1 costó bastante.

El Apolo 8 costó un montón, pero no se sintió
porque los astronautas eran protestantes
y desde la luna leyeron la Biblia
maravillando y alegrando a todos los cristianos
y a la venida el papa Paulo VI les dio la bendición.

El Apolo 9 costó más que todos juntos
junto con el Apolo 1 que costó bastante.

Los bisabuelos de la gente de Acahualinca^o tenían menos
hambre que los abuelos.

Los bisabuelos se murieron de hambre.

Los abuelos de la gente de Acahualinca tenían menos
hambre que los padres.

Los abuelos murieron de hambre.

Los padres de la gente de Acahualinca tenían menos
hambre que los hijos de la gente de allí.

Los padres se murieron de hambre.

La gente de Acahualinca tiene menos hambre que los hijos de la gente de allí.

Los hijos de la gente de Acahualinca no nacen por hambre,
y tienen hambre de nacer, para morir de hambre.

Bienaventurados los pobres porque de ellos será la luna.

Acahualinca the poorest neighborhood of Managua

Fuente: Rugama, L. (1978.) La tierra es un satélite de la luna/The earth is a satellite of the moon. (Miles, S., Schaaf, R., Weisberg, N. trans.) CT: Curbstone.

From the time he was a little boy, he was sharp, ready to answer whatever you asked him about... he'd have conversations with you like an adult. He was witty. A joker, as he would say. And he loved to go to the circus. He always wanted to watch the circus people working, setting up the tents, getting the animals ready. He hung around talking with them, asking them a million questions...

When he finished primary school, he wanted to take math classes so he could enter the seminary. I tried to talk him out of it, because we had so little money: but he was determined and I gave in. With the few pennies we had coming in from a small pension, he'd buy books and put them in his bookbag—he loved classes.

Leonel used to visit the poorest barrios in Managua. It was seeing the poverty there, said Father Cardenal, that gave birth to Leonel's ideas of service: that was where his love for humanity came from. And from that time on he demonstrated his caring. With the kids who couldn't pay for math lessons with him, he'd give them free lessons and lend them his own books. With students poorer than he was, he wound up giving them his clothes.

He became a member of a student group that did revolutionary work in the high schools and in the University. Later on, he entered the FSLN... They tell me that when he was in the University he used to walk around with his Bible under his arm and under a stack of newspapers—so if he got caught at night, he could sleep under the papers.

By 1970 he was in Managua with three other comrades preparing to go to the mountains with the guerrillas. He was with Mauricio Hernández Baldizón, Roberto Núñez Dávila and Igor Ubeda, a boy from our town. And they found out that someone had turned them in to the Guard.

The daughter of a woman whose son was also a Sandinista went to warn them, bringing them food. When she saw them she shouted, "Muchachos, here comes the Guard!"

The Guard surrounded the house. There were about three hundred soldiers, for the three of them left in the house. The fighting lasted from one in the afternoon until about five, with tanks and bombs and helicopters. The Chief of Security kept calling to them with a bullhorn, ordering them to surrender. Finally, Leonel answered: "Tell your mother to surrender!"

They say that was his finest poem. His last verse. A little later people heard them singing the Sandinista hymn.

Leonel died on January 15, 1970, before making it to his twenty-first birthday. ☉

Rugama, L. (1978.) *La tierra es un satélite de la luna/The earth is a satellite of the moon*. CT: Curbstone.

[Editors note: When Leonel was killed, many intellectuals were shocked to see the government so brutally attack 'one of them' His death spurred them to take a more active involvement in the Sandinista movement and eventual victory against Somoza.]

Rugama Leonel

Excerpt from

an interview

in 1983 by

Juan José Godoy,

with

Leonel Rugama's

mother,

Doña Candida

Rugama.

IDEAS

- (1) Throughout the Americas the indigenous people are among the very poorest. Some economists point to large populations as the cause of hunger and "under-development." Yet, in many pre-Columbian cities with larger populations than exist today, no one went hungry. Compare the conditions in one particular city or region before and after the conquest. Compare socio-economic-political systems, farming methods, and the cultures. How do you explain the poverty today?
- (2) From the interview with his mother, read Leonel Rugama's last words out loud. How do you feel? Could Leonel have surrendered? If so, why do you think he didn't? In general, why not surrender? Why not give up to a stronger enemy? Why not give up your culture?

Dos Mujeres

Soy mujer.

Soy mujer.

Soy una mujer hija de una mujer cuyo hombre era dueño de una fábrica.

Soy una mujer hija de una mujer cuyo hombre trabajaba en una fábrica.

Soy una mujer cuyo hombre vestía trajes de seda y quién constantemente se preocupaba de su peso.

Soy una mujer cuyo hombre vestía ropa andrajosa y su corazón estaba constantemente oprimido por el hambre.

Soy una mujer que vió como dos guaguas crecieron para ser niños preciosos.

Soy una mujer que vió como dos guaguas morían por la falta de leche.

Soy una mujer que vió como los mellizos crecían para ser exitosos estudiantes de un colegio con verano en el extranjero.

Soy una mujer que vió crecer a tres niños, pero con estómagos que se agrandaban por la falta de comida.

Pero entonces llegó un hombre:

Pero entonces llegó un hombre:

Y él habló de cómo los campesinos se enriquecían a costa de que mi familia se empobreciera.

Y él me habló de días mejores y él consiguió hacerlos mejores.

Tuvimos que comer arroz.

Comimos arroz.

¡Tuvimos que comer porotos!

Comimos porotos.

A mis hijos ya les dieron visas de verano para Europa.

Mis hijos ya no se dormían llorando.

Y me sentí campesina.

Y me sentí mujer.

Una campesina con una vida aburrida, difícil, sin emociones.

Como una mujer con una vida que se permitía a veces una canción.

Y vi a una hombre.

Y vi a un hombre.

Y juntos empezamos a tramar la esperanza del retorno de la libertad.

Vi que su corazón empezaba a latir con la esperanza de la libertad, al fin.

Algún día, el retorno a la libertad.

Algún día libertad.

Y entonces.

Pero entonces.

Un día.

Un día.

Hubo aviones en el cielo y disparos de metralletas cerca.

Hubo aviones en el cielo y disparos de metralletas lejos.

Junté a mis niños y nos fuimos a casa.

Junté a mis niños y arrancamos.

Y las metralletas se escucharon cada vez más lejos.

Y las metralletas se acercaban cada vez más.

¡Y entonces anunciaron que habíamos recobrando la libertad!

Y entonces llegaron, unos verdaderos niños en realidad.

Entraron en mi casa junto a mi hombre.

Entraron y encontraron a mi hombre.

Esos hombres que casi habían perdido su dinero.
*Encontraron a todos los hombres cuyas vidas
eran casi las suyas.*

Y todos bebimos para celebrar.
Y los mataron a todos.

Los martinis más maravillosos.
Y mataron a mi hombre.

Y después nos pidieron que bailáramos.
Y después vinieron por mí.

A mí.
Por mí, la mujer.

Y a mis hermanas.
Por mis hermanas.

Y luego nos sacaron.
Luego nos sacaron.

Nos sacaron a comer a un pequeño club privado.
*Nos despojaron de la dignidad que habíamos
ganado.*

Y nos invitaron a un asado.
Y luego nos violaron.

Un plato tras otro.
Uno tras otro nos violaron.

Casi reventamos de llenas.
*Arremetiendo, penetrando -hermanas
sangrando, hermanas muriendo.*

¡Era magnífico estar libres de nuevo!
Era difícilmente un alivio haber sobrevivido.

Los porotos casi han desaparecido ahora.
Los porotos han desaparecido.

He reemplazado el arroz por pollo o carne.
No puedo encontrar arroz.

Y las fiestas continúan todas las noches para
compensar por el tiempo perdido.
*Y mis lágrimas silenciosas se unen una vez
más al llanto de medianoche de mis hijos.*

Y me siento mujer de nuevo.
Que soy una mujer, dicen.

Este poema fue escrito por una mujer trabajadora chilena en 1973 poco después que el presidente socialista Salvador Allende fue derrocado. Una misionera estadounidense lo tradujo y lo sacó de Chile cuando la forzaron a salir del país. Traducido por Miguel Fariás, Profesor de Literatura en inglés, Universidad La Serena, Chile.

porotos beans, the staple of the popular classes

Guidelines

1. The day before using the poem in class, choose two female students to prepare for a dramatic reading the next day. Assign one student the italicized part, and the other student the part without italics.
2. Read the poem as a dialogue. To convey the power of the poem, the student readers can stand in opposite corners of the room and in full voice recite the lines back and forth.
3. Distribute copies of the poem to the entire class. Provide some background about Chile to explain the references to the poem. (The period of rice and beans for the poor woman in the poem occurs after the election of the socialist, Salvador Allende, as president of Chile. Allende was elected in 1970. He was overthrown in a military coup in September of 1973 after a long period of economic destabilization launched by the wealthy classes and supported by the U.S. government and U.S. corporations such as International Telephone and Telegraph (ITT). Along with 20,000 others, Allende was killed by the military. The coup, under the leadership of Augusto Pinochet, launched a period of severe hardship for the working and peasant classes which continues to this day. In 1988 a referendum resulted in a decisive vote of no confidence for the dictatorship. Elections were held and the opposition won. However Pinochet is still head of the military and the military is the most powerful institution in the country.)
4. Elicit reactions to the poem. Discuss what makes it so powerful. Point out how even the addition of one word in certain lines underscores the deep inequality of the two women's lives: 'We had to eat rice' — 'we had rice.'
5. In pairs, write your own dialogue poems related to the history of America. Brainstorm possible topics as a group. Examples: a Cacique and a Spanish conquistador, a feather and a sword, an African and a Mayan...
6. Share poems in pairs with the entire class.

These guidelines adapted from Bigelow, B. and Edmundson, J. (1990.) *Inside the Volcano*. Washington, DC: NECA. *Das Mujeres* is available in English in the same publication. See order form on the inside of the back cover.

Puerto Rico

PEDRO ALBIZU CAMPOS

El nacionalismo
Puertorriqueño 1936

El tratado de París, impuesto por la fuerza por Estados Unidos a España, el 11 de abril de 1899, es nulo y sin valor con respecto a Puerto Rico. Por tanto, la intervención militar de Estados Unidos en nuestra patria, es sencillamente uno de los actos más brutales y abusivos que se haya perpetrado en la historia contemporánea...

El balance comercial favorable de Puerto Rico durante los treinta y cinco años de intervención militar norteamericana es aproximadamente cuatrocientos millones de dólares oro. De acuerdo con esa cifra imponente, Puerto Rico debiera ser uno de los países más ricos y prósperos del planeta. De hecho, la miseria es nuestro patrimonio. Ese dinero está en poder de los ciudadanos norteamericanos en el continente.

Cálculos conservadores sobre el valor financiero del monopolio comercial que nos impuso Estados Unidos por la fuerza, y en virtud del cual estamos obligados a vender nuestra mercaderías a los norteamericanos al precio que a ellos convenga y además tenemos que pagar por la mercadería norteamericana el precio que nos quieran imponer los norteamericanos, es una cifra no menor de quinientos millones de dólares oro.

Por supuesto, el resultado de esa explotación inmisericorde y de los abusos perpetrados sobre nuestra nacionalidad, queda claro en la pobreza universal; en las

Más de 10 millones de norteamericanos son de origen y cultura hispánicos. En el suroeste, de Texas a California, ha habido gente de habla española desde el siglo XVI; eran los primeros habitantes de cultura europea. La adquisición de esos territorios en el siglo pasado por los Estados Unidos significó para la población latina la pérdida de sus tierras y la opresión económica y social. En las décadas recientes, los distintos grupos latinos se han organizado para exigir sus derechos al respecto a la educación, trabajo y la política. Estas luchas toman distintas formas.

Puerto Rico, anexionado a los Estados Unidos después de la guerra con España a fines del siglo XIX, ha tenido desde entonces una larga tradición de movimientos políticos en favor de la independencia, siempre reprimidos, a veces violentamente. Hay también una gran población puertorriqueña en los Estados Unidos, que ha producido movimientos políticos y culturales para mejorar su vida en el mundo de habla inglesa.

Aquí tenemos la voz de Pedro Albizu Campos quien criticó la relación entre el gobierno de los Estados Unidos y Puerto Rico. Léalo en el contexto de "7 Pillars of Colonialism." Luego estudie la situación actual. ¿Ha cambiado? El libro mencionado más abajo le puede ayudar en esta investigación.

enfermedades y elevada mortalidad de nuestra población, la más alta en las Américas.

El 76 por ciento de la riqueza nacional está en manos de unas pocas corporaciones norteamericanas, para cuyo beneficio exclusivo se mantiene el presente gobierno militar.

Un asalto estúpido se ha dirigido contra nuestro orden social cristiano en un esfuerzo brutal para disolver la estructura de nuestra familia y destruir la moralidad de una raza hidalga, imponiendo a través de agencias gubernamentales la difusión de las prácticas de la prostitución, bajo el estandarte "engañoso del control de natalidad"; el esfuerzo ridículo para destruir a nuestra civilización hispánica

con un sistema de instrucción pública usado en Estados Unidos para esclavizar a las masas; la arrogancia tonta de pretender guiar en el orden espiritual a una nación cuya alma se ha formado en el más puro cristianismo: esas son nuestras quejas más serias.

El pueblo de Estados Unidos, si no se ha vuelto totalmente insensible a los principios que le permitieron ser una nación libre, debe tener sentido común, debe guiarse exclusivamente por su interés nacional.

Ese interés nacional queda garantizado al respetar la independencia de Puerto Rico. Esas son las aspiraciones del nacionalismo de Puerto Rico. ☉

Fuente: Bennet, J. & Virumbrales, P. El pensamiento político latinoamericano, p. 161-164

Para un estudio más profundo sobre Puerto Rico y las varias posiciones sobre su status político, ver: Sunshine, C. (1991.) *Caribbean Connections: Puerto Rico*. Washington DC: NECA/EPICA:1991. Las lecciones incluyen un cuento de José Luis González, la Bomba y la Plena, las mujeres puertorriqueñas en la industria del vestido, Arturo Alfonso Schomburg, el legado de operación bootstraps, Vieques y la Marina, y el futuro de Puerto Rico.

cifra figure
mercaderías commodities, goods
hidalgo noble
estandarte standard, banner
natalidad birthrate

S U E R T E P E R R A

Otto René Castillo
(Guatemala)

Cuando vine al mundo,
en la ciudad
llamada de las cumbres,
eras toda tiniebla
Patria mía,
y la bondad humana
era un largo quejido,
ciego y callado.

Mis mayores,
graves y tristes
como un paisaje de ceniza,
habían acostumbrado
su vida al silencio
y no solían hablar
sino cuando estaban seguros
de estar realmente solos.

Yo recuerdo una tarde,
junto al cerezo
que estaba sembrado
en el patio de la vieja casona,
a un tío mío, anciano ya,
que lloraba largamente
por la muerte de su perro.

Ese día, según supe
mucho tiempo después,
habían muerto en la ciudad
muchas gentes,
asesinados por el frío
y el hambre.
Pero lo más cercano
que tenía mi tío,
según dicen, era su animal,
un perro policía de tres años,
que siempre anduvo con él
por todas partes.
Mi tío murió poco después
de la más honda tristeza,
y su dolor ha de haber sido
claro y sincero,
para haberle quemado tan hondo.

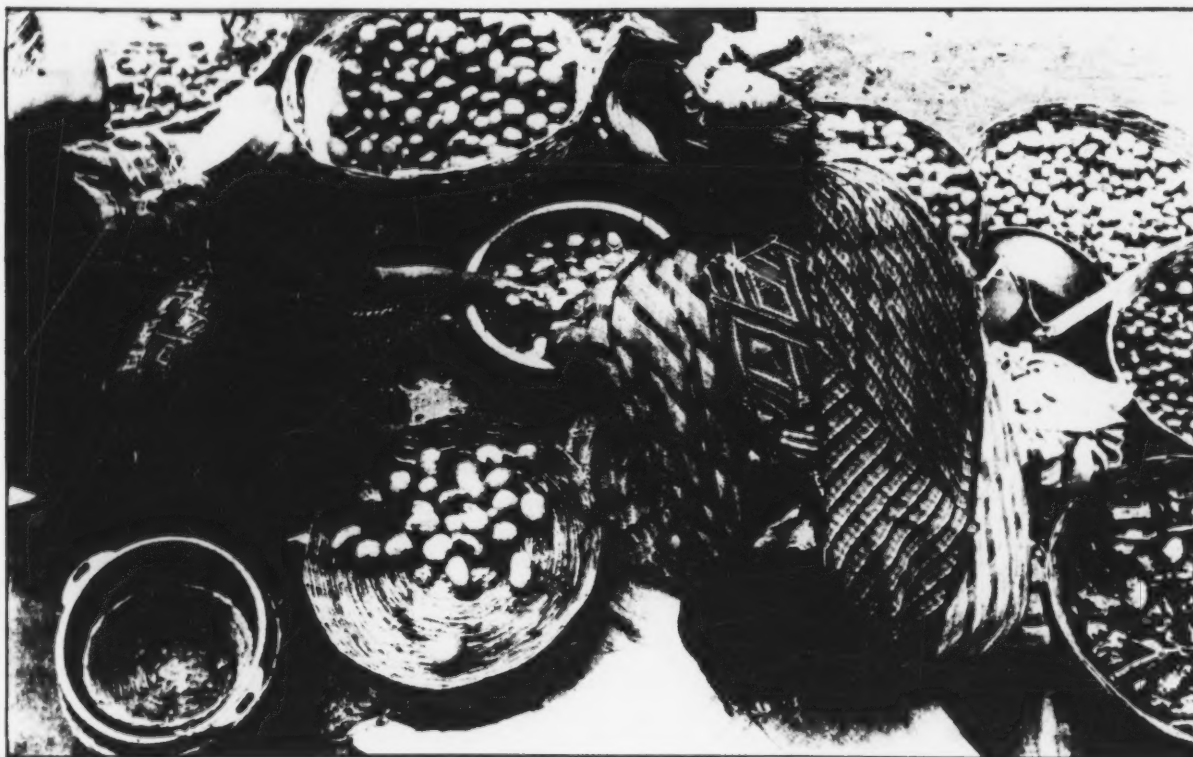
Yo sólo lo recuerdo
junto al viejo cerezo,
y al llanto cantando
en el árbol de sus ojos.

Y cuando supe largo después
que tal día habían muerto
en la ciudad tantas personas,
joven e ingenuo que era,
le pregunté a mis tías,
señoritas y adineradas entonces,
que si el perro valía más llanto
que tanta gente muerta.
Y me recuerdo de su enfado,
como si yo le hubiera abofeteado
el rostro al recuerdo de su hermano.

Durante muchos julios
recordé todo confuso
ese amargo incidente de familia,
y luego después traté de olvidarlo
para todos los siempre.
Y casi hube de lograrlo,
si no es este día
en el que leo en un diario,
que un hombre fue matado a golpes
por haberle robado su comida
a un aburguesado perro policía.

Entonces me he dicho
que sigues más tiniebla
que nunca, patria mía,
y que sin duda por eso,
los hombres con dinero
son tan malos todavía.

aburguesado perro policía: a well-fed police dog



Mi tierra

Rigoberta Menchú

Madre tierra, madre patria,
aquí reposan los huesos y
memorias de mis antepasados
en tus espaldas se enterraron
los abuelos, los nietos y los hijos.

Aquí se amontaron huesos tras huesos
de los tuyos, los huesos, de las
lindas patojas*, de esta tierra,
abonaron el maíz, las yucas,
las malangas, los chilacayotes,
los ayotes, los guicoyes y los guisquiles*.

Aquí se formaron mis huesos,
aquí me enterraron el ombligo
y por eso me quedaré aquí
años tras años
generaciones tras generaciones.

Fuente: Mortiz, J.(Ed.) (1990.) 1492-1992 La
interminable Conquista. Mexico: Planeta,
p.293.Foto: © 1991, Jonathan Duffy. Guatemala

Tierra mía, tierra de mis abuelos
tus manojos de lluvias,
tus ríos transparentes
tu aire libre y cariñoso,
tus verdes montañas y
el calor ardiente de tu Sol.
Hicieron crecer y multiplicar
el sagrado maíz y formó los
huesos de esta nieta.

Tierra mía, madre de mis abuelos,
quisiera acariciar tu belleza
contemplar tu serenidad y
acompañar tu silencio,
quisiera calmar tu dolor
llorar tu lágrima al ver
tus hijos dispersos por el mundo
regateando posada en tierras
lejanas sin alegría, sin paz,
sin madre, sin nada.

patoja: female child
yucas, malangas, chilacayotes, ayotes, guicoyes, guisquiles: tuberous
roots and squash-like vegetables of American origin which make up
the typical diet of the peasants of Central America.

Sin Tierras, Es Mayor La Pobreza

Manlio Argueta

The Pipiles had lived in Cuzcatlán* for over four hundred years when Pedro de Alvarado and his brother Diego invaded in 1524. They immediately began massacring the Pipiles, taking their land, destroying their temples, raping the women and forcing many into slavery. The Pipiles quickly shifted from openly welcoming these strangers to actively trying to drive them away. Though they lacked the guns, horses and cannons of the Spaniards, the Pipiles resisted the conquistadores for fifteen years. According to the journals of Alvarado, "...me partí a otro pueblo que se dice Acaxual, donde batee la mar del Sur en él... vi los campos llenos de gente de guerra... con sus armas ofensivas y defensivas, en mitad de un llano... y llegando a esta ciudad de Cuxcaclan, hallé todo el pueblo alzado; y mientras nos aposentábamos, no quedó hombre de ellos en el pueblo, que todos se fueron a las sierras..."

In the end the conquistadores won, turning the fertile land over to export crops. Initially indigo (añil) and cacao prevailed, to be replaced by coffee in the late 1800s. The Pipiles were dispossessed of their land and forced to work in very poor conditions. The following excerpt from Manlio Argueta's novel, *Cuzcatlán: Donde bate la mar del sur*, describes the impact of the indigo cultivation on the family Catalina and her husband Emiliano. Catalina dies in childbirth.

Catalina fue
víctima del añil.
Muerta por falta de
aire. Tras el parto. Sus
pulmones no
soportaron el esfuerzo;
minados por las
emanaciones del añil.
Por un lado, el
procesamiento de la
tinta ocasionaba
intoxicación lenta; por
otro, la concentración
y monopolio del



Foto: Campo de refugiados, San Roque, San Salvador, © 1990 Adam Kufeld.

producto les vedaba el acceso a los colorantes para sus telas que antes habían sido de vivos colores! Ahora los trajes eran blancos. El añil se iba para otros mundos. Además, habían perdido la tierra. El obraje era inclemente y los barcos voraces para llenar sus bodegas. Cientos de niños tenían que trabajar apisonando las piletas, sumergiendo la hierba al nivel necesario de la tierra no perdonaban la niñez ni la senilidad para obtener la mano de obra necesaria y satisfacer las necesidades de exportación. Por eso sus camisas, sus pantalones y fustanes y blusas y refajos eran blancos, de manta blanca.

Toda la población participaba en el proceso de fabricación del colorante; desde la corta de la hierba hasta el transporte de los fardos hacia los puertos de la Mar de Sur, en su Cuzcatlán, la tierra azul donde el venado cruza.

Los más viejos morían primero. Detrás venían los jóvenes a sustituirlos, en la hora de morir. Y después los niños. Según la buena o mala suerte, la mortalidad no perdonaba edades.

Sin tierras, es mayor la pobreza. Sólo contaba con sus manos y la voluntad de sus patrones que lo recibían en las haciendas y obrajes... Alguna vez habían sido sabios y poetas los hombres como Emiliano. Después fueron esclavos y siervos. Un siglo atrás, se habían convertido en asalariados, pero las condiciones de vida eran similares a las de esclavitud.

-El hambre tiene cara de perro -dice Emiliano.

-Cara de muerte, decí -le interrumpe con sorna Catalina.

Fuente: Argueta, M. (1987.) *Cuzcatlán, Donde bate la mar del sur*. Costa Rica: Colección Centroamericana.

Las dos novelas de Manlio Argueta, *Cuzcatlán* y *Un día en la vida* son muy útiles para el salón de clase. Ver la guía de recursos para su descripción. Son novelas históricas que cuentan la vida del pueblo salvadoreño a través de la vida de familias campesinas pobres que son las que realmente permiten entender la historia.

Cuzcatlán - Land of the Jewels in the language of the Pipiles, Nahuatl. Cuzcatlán was named El Salvador by the conquistadores.

CUATRO LA RAZA COMO RESISTENCIA



Strikers look from inside IUSA factory compound as army troops mass outside.

Fotos: Adam Kufeld © 1990. El Salvador.

Workers at candy factory flank blackboard outlining their demands for pay raises, two pairs of shoes per year, and a pledge of no retaliation. The strike was settled for a small pay hike and one pair of shoes a year.



Credo

Claribel Alegria

Creo en mi pueblo
que por quinientos años
ha sido explotado sin descanso
creo en sus hijos
concebidos en la lucha y la miseria
padecieron bajo del poder
de los Poncio Pilatos
fueron martirizados
secuestrados
inmolados
descendieron a los infiernos
de la "Media Luna"
algunos resucitaron
entre los muertos
se incorporaron de nuevo
a la guerilla
subieron a la montaña
y desde allí
han de venir a juzgar
a sus verdugos
Creo en la hermandad de los pueblos
en la unión de Centro América
en las vacas azules de Chagall
en los cronopios
no sé si creo en el perdón
de los escuadrones de la muerte.

Note: This text, modelled after the Catholic prayer the Apostles' Creed, is an expression of the poet's personal faith on the power of her people to carry out their own liberation
la "Media Luna" a military tactic used in countries such as El Salvador to repress and assassinate street demonstrators
las vacas azules de Chagall a symbol of the power of art to transcend the miseries of reality
cronopios the Argentinian author Julio Cortazar's characters which symbolize freedom and independence from the Establishment.

Fuente: *América: La Patria Grande*, octubre-diciembre, 1991, número 9. (English translation of 'Tamalitos' in Yanes, et al. (1985.) *Mirrors of War*. NY: Monthly Review). Foto: Jonathan Duffy © 1991. Guatemala.

Tamalitos de Cambray

Claribel Alegria

Dos libras de masa de mestizo
media libra de lomo gachupín
cocido y bien picado
una cajita de pasas beata
dos cucharadas de leche de Malinche
una taza de agua bien rabiosa
un sofrito con cascotes de conquistadores
tres cebollas jesuitas
una bolsita de oro multinacional
dos dientes de dragón
una zanahoria presidencial
dos cucharadas de alcahuetes
manteca de indios de Panchimalco
dos tomates ministeriales
media taza de azúcar televisora
dos gotas de lava del volcán
siete hojas de pito
(no seas malpensado es somnífero)
lo pones todo a cocer
a fuego lento
por quinientos años
y verás qué sabor

mestizo the mixed racial composition of Latin Americans (African, Indian and white)
gachupín derogatory term for Spaniards
beata phony, hypocrite
Malinche interpreter for, lover of the Spanish conquistador Hernán Cortés; traitor
sofrito sauce (a mixture of onions, chiles, garlic ...) to season meats and stews
jesuita Jesuit, intellectual at the service of foreign powers
Panchimalco An Indian village in El Salvador, a symbol of the native resilient struggle to retain its cultural identity.
pito fruit bearing plant that produces a soporific drink when boiled

El Nacimiento del Mestizo

La conquista española
creó un pueblo nuevo-
los hijos de la mujer indígena
y del español, quienes después
también se mezclaron con esclavos
africanos que trajo España.
El mestizo. La Raza.
Unos nos llamaron "la raza cósmica"
porque mezclamos a todas las llamadas
razas del planeta,
la blanca, la amarilla-roja y la negra,
para crear una gente nueva
llamada Raza de Bronce.
Gente nacida de un acto de destrucción-
Gente nacida de una violación
Un pueblo nuevo de América nacido
para rebelarse.

Fuente: Martínez, E. (Ed.). (1991). *500 Años del Pueblo Chicano. / 500 Years of Chicano History in Pictures*.
Albuquerque: South West Organizing Project, p. 16.
Reprinted with permission. © SWOP, 1991. Dibujo de
Rini Templeton.

Birth of the Mestizo

The Spanish Conquest
also brought a new people
into being-
children of the india woman
and the Spaniard-
later also mixed with
African slaves brought by Spain.
El mestizo. La raza.
Some called us
"the cosmic people"
because we mixed
all the so-called races
of this planet,
white, yellow-red and black,
to make a new people called Brown.
A people born
from an act of destruction
A people born
from an act of rape
A new people of America
born to revolt.

Preguntas

¿Quiénes son los mestizos?

¿Cuáles son las ventajas y las desventajas de una herencia mestiza? ¿Cuál es tu herencia?

Más Investigación: Puede investigar la diáspora de Asia en América. Esta diáspora ha sido grande e importante, pero muchas veces es ignorada por los textos o los discursos sobre las culturas de América.

¹ José Vasconcelos escribió *La Raza Cósmica* (1925) en donde expone la teoría de la quinta raza, la raza cósmica. Explica en el prólogo, "...lo cierto es que se ha producido y se sigue consumando la mezcla de sangres... lo que de allí va a salir es la raza definitiva, la raza síntesis o raza integral, hecha con el genio y con la sangre de todos los pueblos y, por lo mismo, más capaz de verdadera fraternidad y de visión realmente universal." Vasconcelos creyó que su teoría se realizaría primero en el Brasil.

Masa

César Vallejo
(Perú, 1892-1938)

Al fin de la batalla,
y muerto el combatiente, vino hacia él un hombre
y le dijo: "¡No mueras; te amo tanto!"
Pero el cadáver ¡ay! siguió muriendo.

Se le acercaron dos y repitiéronle:
"¡No nos dejes! ¡Valor! ¡Vuelve a la vida!"
Pero el cadáver ¡ay! siguió muriendo.

Acudieron a él veinte, cien, milquinientos mil,
clamando: "¡Tanto amor, y no poder nada contra la muerte!"
Pero el cadáver ¡ay! siguió muriendo.

Le rodearon millones de individuos,
con un ruego común: "¡Quédate, hermano!"
Pero el cadáver ¡ay! siguió muriendo.

Entonces todos los hombres de la tierra
le rodearon; les vió el cadáver triste, emocionado;
incorporóse lentamente,
abrazó al primer hombre; echóse a andar...

Mass

At the end of the battle,
the combatant dead, a man came toward him
& said: "Don't die; I love you so much!"
But oh God the corpse kept on dying.

Two men approached him & repeated:
"Don't leave us! Be brave! Return to life!"
But oh God the corpse kept on dying.

20,100,1000, 500,000 came up to him,
exclaiming: "So much love & no power against death!"
But oh God the corpse kept on dying.

Millions of persons surrounded him,
with a common plea: "Stay, brother!"
But oh God the corpse kept on dying.

Then all the inhabitants of the earth
surrounded him; the corpse looked at them sadly, moved:
he sat up slowly,
embraced the first man; began to walk...

Fuente: Vallejo, C. (1974.) *Spain, Take This Cup From Me*. (Eshleman, C. & Rubin Barcia, J. trans.) NY: Grove Press.

A Colón

Rubén Darío



¡Desgraciado Almirante! Tu pobre América,
tu india virgen y hermosa de sangre cálida,
la perla de tus sueños, es una histérica
de convulsivos nervios y frente pálida.

Un desastroso espíritu posee tu tierra:
donde la tribu unida blandió sus mazas,
hoy se enciende entre hermanos perpetua guerra,
se hieren y destrozan las mismas razas.

Al ídolo de piedra reemplaza ahora
el ídolo de carne que se entroniza,
y cada día alumbra la blanca aurora
en los campos fraternos sangre y ceniza.

Desdeñando a los reyes, nos dimos leyes
al son de los cañones y los clarines,
y hoy al favor siniestro de negros beyes
fraternizan los Judas* con los Caínés*.

Bebiendo la esparcida savia francesa
con nuestra boca indígena semi-española,
día a día cantamos la *Marsellesa**
para acabar danzando la *Carmanola**.

Las ambiciones pérfidas no tienes diques,
soñadas libertades yacen deshechas.
¡Eso no hicieron nunca nuestros Caciques*,
a quienes las montañas daban las flechas!

Ellos eran soberbios, leales y francos,
ceñidas las cabezas de raras plumas;
¡ojalá hubieran sido los hombres blancos
como los Atahualpas y Moctezumas*!

Cuando en vientres de América cayó semilla
de la raza de hierro que fué de España,
mezcló su fuerza heroica la gran Castilla*
con la fuerza del indio de la montaña.

¡Pluguiera* a Dios las aguas antes intactas
no reflejaran nunca las blancas velas;
ni vieran las estrellas estupefactas
arribar a la orilla tus carabelas!

Libres como las águilas, vieran los montes
pasar los aborígenes por los boscajes*,
persiguiendo los pumas y los bisontes
con el dardo certero de sus carcajes*.

Que más valiera el jefe rudo y bizarro
que el soldado que en fango sus glorias finca,
que ha hecho gemir al Zipa bajo su carro
o temblar las heladas momias del Inca*.

La cruz que nos llevaste padece mengua;
y tras encanalladas revoluciones,
la canalla* escritora mancha la lengua
que escribieron Cervantes y Calderones*.

Cristo va por las calles flaco y enclenque,
Barrabás* tiene esclavos y charreteras,
y las tierras de Chibcha, Cuzco y Palenque*
han visto engalonadas a las panteras.

Duelos, espantos, guerras, fiebre constante
en nuestra senda ha puesto la suerte triste:
¡Cristóforo Colombo, pobre Almirante,
ruega a Dios por el mundo que descubriste!

Fuente: Darío, R. (1968) *Poesías completas*. Madrid: Ediciones Aguilar.

En la guía pedagógica, página 90, hay una explicación para este poema.

Judas: the biblical traitor

Cain: the slayer of his brother

la Marsellesa: the song that became synonymous with the high ideals of the French Revolution—liberty, fraternity, equality.

la Carmanola: a song also popular during the French revolution but implying, in contrast to the Marselleise, not liberty but the licentiousness of mobs.

Cacique: the leader of a native American tribe

Atahualpa, Moctezuma: the leaders of the Incas of Peru and Aztecs of Mexico, respectively, both of whom were tortured and assassinated by the Spaniards.

Castilla: the Spanish kingdom which imposed, mostly through military force, its political and linguistic supremacy over the other kingdoms which comprise modern Spain.

Pluguiera: Would that ...

boscajes: forests

carcaj: quiver

el Inca: the king of the Inca civilization of South America.

canalla: mob, riffraff

Cervantes, Calderon: two of the greatest writers from Spain.

Barrabas: the thief from the New Testament who was released instead of Jesus.

Chibcha, Cuzco, Palenque: famous centers of the native American civilizations; the first is in Colombia, the second in Peru and the last is in Southern Mexico.



On the Question of Race

They ask me to write down
my race

and I think
and think
very seriously

and consider
writing down the truth
and have my answer read

I have another woman
who looks like me
she comes to me when I am dreaming
she is trying to teach me the words
to a language that I used to know

I have a brown man
he is painting a picture
we share a secret
it hides in the memory of a kiss
I have an old man

he is singing
patting juba
passing the tradition on
through the rhythms in his
hands

I have all these voices
that have not yet learned to
speak
orisha
tormentas
sewas
ancestors

a school girl in Bahia
and a young man cutting
cane in Miami
inside this body

I have all these rhythms
these languages
these songs

They ask me to write down
my race
and I think
very seriously

and consider
writing down the truth
and have my answer read

I have my aunt josephine
my uncle james
and my grandfathers poetry
inside this body

I have doubledutch
miss mary mat
and king of the mountain
inside this body

I have rare essence
sarah vaughn
tonya la negra
and a yaqui deer song
inside this body

I have the shrimp boat
florida avenue bar and grill
and doña ezusena
inside this body

I have eastgate
simple city
spotsylvania county, va
orangeburg, sc
central square
and old pascua village
inside this body

I have my grandmothers
laughter

inside this body

But I stop

And simply
write down
Black

Michelle A. Banks, 1991

On The Question of Race

They ask me to write down
my race

And I think
and think
very seriously

and consider

writing down the truth

and have my answer read

I have a dark man
listening to a bolero
lighting a match
inside this body

I have an old lady
showing pictures to her children
talking in a language called Spanish
inside this body

I have a drunk man
asking for directions
he wants to go home
wants you to tell him

which highway leads to Cuzcatlán

I have a kid in the fifth grade
who says he's American
"but my father's from El Salvador
and my mother is black"

I have all these people
these drums
these guiros
all these aguacates

this prescribed latinhood
this Hispaniard name
that doesn't agree with
English only

They ask me to write down
my race

and I think

and think

very seriously

and consider

writing down the truth

and have my answer read

I have my tia Menche
tia Zoila
a mi abuela

A la señora con chile
a la pupusa lady
and Lorenzo's
inside my body

I have 18th & Columbia Rd
15 & Irving
Petworth
Shaw
Julio Iglesias
and Jackson 5
and Lilo Gonzales
inside this body

I have a son
named John Enrique
who's brown and black
and human and tender

I have you
inside this body

But I stop

And simply
write down

"Hispanic."

Enrique Aviles, 1991

On the Question of Race

Two students can prepare to present these poems to the class. They are best read as a dialogue. Alternate reading the sections.

After listening to the poems, share in pairs your responses. How did they make you feel about the authors? About yourselves? About forms?

Close your eyes and conjure images of all the people "inside of you." These ancestors can be either "real" or chosen ancestors. Open your eyes and write a list of these images. Then write a poem about who has contributed to who you are today.

The authors both live in the Washington, D.C. area. A number of the references in their poems to street corners and neighborhoods refer to communities in D.C.

Michelle Banks and Quique Aviles are writers, actors and teachers with the **Latinegro Theatre**, a project of the Latin American Youth Center in Washington, D.C. They write and perform theatre that challenges the audience to think about contemporary social issues. The performances typically involve the audience. For more information, write to: **Latinegro**, LAYC, 3045 15th Street, NW, Washington, DC 20009. Photo: Michelle Banks y Quique Aviles © 1990 Rick Reinhard.

MARCUS GARVEY

SPEAKS TO JAMAICANS

AT THE WARD THEATER

IN KINGSTON, JAMAICA

DECEMBER 18, 1927

The Universal Negro Improvement Association was founded in 1914 after my experience of travel in South America, in Central America, in all the West Indian⁰ islands and in Europe, seeing well the need for greater unity amongst the Black people of the world...

You all know how the different West Indians despise each other, how the Jamaican despises the Barbadian and the Barbadian despises the Jamaican and all the other islanders hate each other to the point where in America, they would not assimilate. They worked against each other and the American Negroes worked against them and they were all pulling against each other.

It was because of that urge to unity that I came back from England to Jamaica and founded here in 1914 the Universal Negro Improvement Association. So when I arrived in Harlem⁰ in New York the Jamaicans thought that I had come to speak to them especially. But I disappointed them and I spoke to the Negro people, and I told the Negro people of Harlem, including Americans, West Indians -- Negroes all -- the truth of their history. I told them that we were one, the same branch of one human family; that it

Fuente: Sunshine, C. (1991) *Caribbean Connections: Jamaica*. Washington, DC: NECA/EPICA.

West Indian: Caribbean

Harlem: New York City neighborhood which was a center of African-American culture during the 1920s and 1930s. Emigrants from the Caribbean also settled there during that period.

“A Great Nation of Black Men”

was only a question of accident that made some of us American Negroes and others West Indian Negroes.

I told them that the slave trade as it was instituted, brought from Africa Negroes, millions of them, against their wish and distributed them in the British colonies of the Western world without any regard for geographical boundaries, from whence they came or to the places to which they were taken. If it suited the whim and caprice of the slave master in Virginia, I told them, or in any part of America, the African husband would be sold in Virginia, and if it suited the whim and caprice of the slave master in Jamaica, the African wife would be sold in Jamaica and the two who were one would go away separated against their wish or will...

Therefore the American Negroes and the West Indian Negroes are one, and they are relics of the great African race which was brought into the Western world and kept here for 300 years. I told them in Harlem that it was my duty to reunite the Negroes of the Western world with the Negroes of Africa, to make a great nation of Black men... ☸



Amor al Vecino

[Los indígenas] son libres y tienen sus reyes y señores naturales y los hallamos pacíficos, con sus repúblicas bien ordenadas, proporcionados y delicados y de rostros de buen parecer que pareciera que todos ellos fueran hijos de señores.

Todos las gentes del mundo son seres humanos... todos tienen conciencia y la capacidad de hacer sus propias decisiones, todos tienen cinco sentidos ... a todos los satisface la bondad, y las cosas felices y deliciosas les brindan placer y a todos les duele el mal y lo detestan.

—Fray Bartolomé de las Casas, España

TEOLOGIA DE LA LIBERACION

La Iglesia ha desempeñado un papel determinante en la historia de Latino América, generalmente en alianza con los poderosos y compartiendo su poder temporal. La evangelización de los indígenas sirvió de justificación teológica para su conquista e inserción en el actual sistema de explotación. "Los indios son siervos naturales, no seres humanos libres", llegaron a argumentar los expertos eclesiásticos de la Corona española. Junto a esta "teología de la dominación" y en respuesta al tratamiento inhumano de indígenas, negros, mestizos y toda la gente trabajadora que ésta justificaba surgió una "teología de la liberación" que usó los fundamentos humanísticos del cristianismo para defender la humanidad de los oprimidos y luchar por sus derechos humanos.

Lea el texto de Bartolomé de las Casas (principios del s. XVI) y Camilo Torres (mediados del s. XX) ¿Por qué cree usted que ideas como las de ellos son consideradas subversivas por ciertos sectores de la Iglesia y de la sociedad?

"El que ama, cumple con la Ley," dice San Pablo: "Ama y haz lo que quieras," dice San Agustín. La indicación más segura de Predestinación es el amor al vecino.

Sin embargo ese amor al vecino tiene que ser eficaz. No seremos juzgados por nuestras buenas intenciones solamente, sino principalmente por nuestras acciones en favor de Cristo representando en cada uno de nuestros vecino: "tuve hambre y no me diste de comer, tuve sed y no me diste de beber."

En las circunstancias actuales de América Latina, nosotros vemos que no se puede dar de comer, ni vestir, ni almorzar a las mayorías. Los que tienen el poder son esa minoría económica que domina al poder político, al poder cultural, al militar y, desgraciadamente también, al poder eclesiástico en los países en que la Iglesia tiene bienes temporales.

Esa minoría no producirá decisiones en contra de sus intereses. Por eso las decisiones del gobierno no se hacen en favor de las mayorías.

Las mayorías, entonces, deben tomar el poder, para que realicen las reformas estructurales económicas, sociales y políticas en favor de esas mismas mayorías. Esto se llama revolución y si esto es necesario para realizar el amor al vecino, para ser un cristiano verdadero es necesario ser revolucionario.

En la medida en que la comunidad se ama, el cura ofrece más auténticamente el sacrificio eucarístico. Este no es un ofrecimiento individual sino colectivo. Si no hay amor entre los que ofrecen, no debe haber ofrecimiento a Dios.

De ahí que si los laicos no se comprometen en la lucha por el bienestar de sus hermanos, el sacerdocio tiende a volverse ritual, individual, superficial. El cura tiene la obligación de suplir a los laicos en sus compromisos temporales, si esto se lo exige el amor al vecino.

— Camilo Torres, Colombia

• Fuente: Torres, C. (1968.) *El cura revolucionario: Sus obras*. Buenos Aires: Ediciones Cristianismo y Revolución

UNA GRAN ESPERANZA



ILLUSTRATION BY NICARAGUAN ARTIST, LEONICIO SÁENZ



COMO TU

Roque Dalton

Yo, como tú,
amo el amor, la vida, el dulce encanto
de las cosas, el paisaje
celeste de los días de enero.

También mi sangre bulle
y río por los ojos
que han conocido el brote de las lágrimas.

Creo que el mundo es bello,
que la poesía es como el pan, de todos.

Y que mis venas no terminan en mí
sino en la sangre unánime
de los que luchan por la vida,
el amor,
las cosas,
el paisaje y el pan,
la poesía de todos.

LIKE YOU



I, like you,
love love, life, the sweet charm
of things, the celestial
landscape of January days.

Also, my blood boils
and I smile for the eyes
that have known the burst of tears.

I think that the world is beautiful,
that poetry is like bread, for everyone.
And that my veins don't end in me
but in the unanimous blood
of those who fight for life,
love,
things, landscapes and bread,
poetry for everyone.



Photos: Antonio Vance, Marie Reed Elementary School, Washington, D.C. reading a story he wrote, © 1991, Jonathan Duffy; Girl with umbrella, Atlantic Coast, Nicaragua, © Jeff Kemler; Young girl fixing her shoe, Guatemala, © Jonathan Duffy.

Fuente: Dalton, R. (1986.) *Poemas Clandestinos/Clandestine Poems*. SF: Solidarity Publications.

Frente al Balance

Roque Dalton

Y cuando se haga
el entusiasta recuento
de nuestro tiempo,
por los que todavía
no han nacido,
pero que se anuncian
con un rostro
más bondadoso,
saldremos gananciosos
los que más hemos
sufrido de él.
Y es que adelantarse
uno a su tiempo,
es sufrir mucho de él.

Pero es bello amar al mundo
con los ojos
de los que no han nacido
todavía.

Y espléndido,
saberse ya un victorioso,
cuando todo en torno a uno
es aún tan frío y tan oscuro.

Before the Scales, Tomorrow

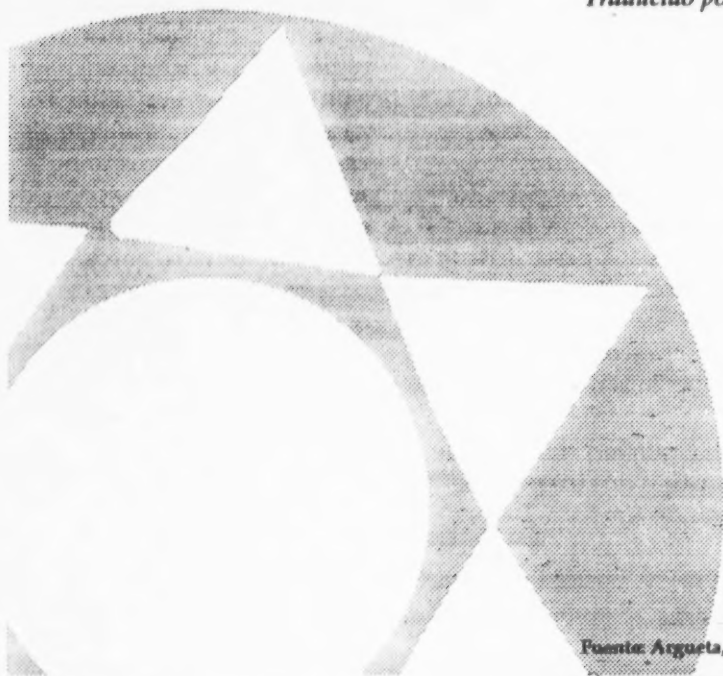
When the enthusiasm
of our time
is recounted
for those
yet to be born,
but who announce themselves
with a kinder face,
we will come out winners,
we who have suffered most.

To be ahead
of one's time
is to suffer much

But it is beautiful to love the world
with the eyes
of those
still
to be born.

And splendid
to know oneself already victorious
when everything around
is still so cold, so dark.

Traducido por Barbara Paschke & David Volpendesta



Poeta: Argueta, M. (1983.) Poesía de El Salvador. San José: EDUCA.

AGRADECIMIENTO A LOS PAJAROS



Joseph Bruchac

Un día, hace 30 años, un apache llamado Aguila Veloz fue a visitar unos amigos a la reservación indígena de Onondaga, en el centro del estado de New York. Mientras andaba caminando por los alrededores, escuchó el ruido de muchachos jugando en los matorrales.

"Ahí está otro. ¡Dispárale!"—dijo uno de los chicos.

Tras atravesar los matorrales, se dió cuenta que los muchachos habían estado disparándoles a los pajaritos con rifles de balines. Ya habían matado un chicadee, un petirrojo y varios mirlos. Los chicos lo miraron inseguros de lo que iba a hacer o decir.

Una persona amante de los pájaros que no fuese indígena podía haber hecho varias cosas: sermonear severamente a los chicos sobre la maldad de matar pájaros; amenazarlos con ir a contarles a sus padres que estaban haciendo algo que les estaba prohibido; o, aún, darles unas nalgadas. Aguila Veloz, sin embargo, hizo otra cosa.

"Ah"—dijo—"veo que andan de caza. Recojan lo cazado y síganme."

Llevó a los chicos a un lugar apropiado para hacer un fuego y cocinar los pajaritos.

Se aseguró que le dieran las gracias al espíritu de los pájaros antes de comérselos y, mientras comían, les contó historias. Era importante, dijo, darles las gracias a los pájaros por regalarnos sus canciones, sus plumas y sus cuerpos de alimento. Los chicos nunca olvidaron lo último que les dijo, ya que fue uno de ellos el que me hizo este relato muchos años después:

"Ustedes saben, nuestro Creador le dio el regalo de la vida a todo lo viviente. La vida es algo muy sagrado. Pero nuestro Creador sabe que tenemos que comer para vivir. Por eso nos es permitido cazar para alimentarnos y alimentar a nuestro pueblo. Según entiendo ustedes debieron haber tenido mucha pero mucha hambre para haber matado esos pajaritos."

Siempre me ha gustado esta historia porque ilustra varias cosas. A pesar de la gran variedad de costumbres, modos de vida y lenguas—en la época precolombina se hablaban más de 400 idiomas en la América del Norte—existían muchas similitudes entre casi todos los pueblos nativos de América. De este modo, las ideas de un apache del suroeste no eran extrañas a la vida y tradiciones de los onondagas del noreste.

Una de las ideas que los chicos escucharon de labios de Aguila Veloz era la creencia mantenida en todo el continente que—por un lado—la humanidad depende del mundo natural para su sobrevivencia y—por el otro—que tiene que respetar este mundo y mantener una relación correcta con él.

La anécdota sobre Aguila Veloz también demuestra que los niños aprenden los valores de su cultura mediante ejemplos y narraciones. En vez de regaños o sermones, Aguila Veloz les dio a los jóvenes el conocimiento de cómo hacer un fuego y cocinar el producto de la caza, dándoles a los pajaritos cantores el mismo respeto que se le hubiera dado a un conejo o un venado. Hizo narraciones que señalaban el valor de esos pájaros como seres vivos. El rito en acción, de hacer el fuego, ofrecer gracias al espíritu de los pájaros, escuchar las narraciones y luego de comer lo que habían cazado, les enseñó a los muchachos más que lo que hubieran aprendido después de cien amonestaciones severas. Además, la lección les duró toda la vida. ☉

Fuente: Bruchac, J. & Caduto, M. (1991). *Keepers of the Earth: Native American Stories and Environmental Activities for Children*. CO: Fulcrum. (Fulcrum, 1-800-992-2908.) Traducido con permiso del autor. Dibujo de Aguas Calientes, Ags., Mexico.

En 1977, Ernesto Cardenal yerp. 77 y Mayra Jimenez establecieron un taller de poesia como parte de un curso de alfabetizacion para los residentes de Solentiname, una isla en el lago Nicaragua. Casi todos los residentes eran campesinos. Primero leyeron la obra de poetas reconocidos de Nicaragua, los Estados Unidos, la China clasica y otras partes. Despues comenzaron a escribir y discutir sus propios poemas. A continuacion ofrecemos varios ejemplos.

La Carta

Cuando tomé tu carta
en mi mano, no supe
si leerla o no.
- Julia Chavarría

Los Pájaros Cantan

Los pájaros cantan
Los almendros se mecen.
Los guises* anuncian el sol de mañana.
Las rosas se sienten en el ambiente.
Los peones con sus machetes
se disponen a un nuevo día.
Las gallinas ya vienen bajando de los palos.
El lechero que va al pueblo
pasa al trote con su caballo.
Pero yo estoy triste,
vos no llegaste.
- Olivia Silva - mother of nine children and painter. Her son Dónald was killed in the war against Somoza. She now lives in Managua, offering painting classes in the prisons.

Fuente: Gullette, D. (1988). *Nicaraguan peasant poetry of Solentiname*. NM: West End Press. A bilingual collection of poetry written by peasants, in workshops with Ernesto Cardenal and Mayra Jimenez, on the largest island of Solentiname archipelago in the late 1970s.

A Mis Cuatro Hijos En La Montaña

Ellos en la montaña
no tienen cobijas
junto a sus compañeros
en el suelo duermen
el zacate mojado
en las noches de invierno
moja sus cuerpos cansados;
y almuerzo en helicóptero
no les llega
como a la guardia.
Pero ellos con sus vidas
darán a otros en Nicaragua
esas colchas y ese almuerzo.
- Olivia Silva

Egrets

Sitting on the slope of a ravine
I saw a flock of white egrets
alight, their legs long and thin
like wooden stakes.
I stood up and walked toward them.
Not to be touched, they rose in flight.
In the immense sky they were like pieces of
cotton
pulled
along by the wind.
- Juan Bautista Paiz

Noche

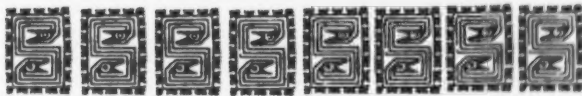
La noche con una luna llena
reflejada en el lago calmo;
el lago dorado y plateado.
Veo en cuaco
cazando sardinas.
Un coro de sapos cantando.
El alegre canto de los pocoyos
diciendo: Jodido, rejodido
brincando de una piedra a otra.
La lechuza pasa silbando.
Sopla un viento fresco.
- Pedro Pablo Meneses

Una Garza

Una garza va despacio
moviendo perezosamente sus alas
viéndose
retratada sobre la calmura lago.
- Bosco Centeno - continues to write and publish poetry. In 1981 he won the Leonel Rugama Prize for Puyonearon los granos.

guises - The Great Kiskadee, a large flycatcher with bright yellow breast and an extraordinarily beautiful song.

Poetas de Solentiname



LAS CIUDADES PERDIDAS

Este poema, como "A Colón," parte de la premisa que tras la llegada de Colón, América pasó de la civilización a la barbarie. "Ahora son reales los animales/que estaban estilizados en los frescos," nos dice Cardenal, expresando de este modo el desplazamiento de un orden que supo humanizar lo inhumano del mundo natural por un sistema cruel y deshumanizado como el actual. En la estrofa final, Centro América es una selva (lo contrario de un orden civilizado) dominada por "vampiros," "chanchos," "coyotes" (cada animal expresa las características sanguinarias, bajas y astutas de sus gobernantes) y por el "avión de la Pan American" que lo domina todo desde el cielo y que simboliza el poderío absoluto de las compañías norteamericanas.

La descripción del orden indígena desaparecido es al mismo tiempo la censura del orden social y geopolítico que lo desplazó. Por ejemplo, según el poeta, al estudiar las ruinas indígenas los arqueólogos no han descubierto señales que tuvieran "emperador," ni "general," ni "familias gobernantes," ni "partidos políticos," ni "imperios," ni

"colonias". Exactamente lo contrario de la Nicaragua de Cardenal que tuvo a los generales Somoza como única familia gobernante y único partido político de 1934 a 1979 y para la cual las principales decisiones se vienen haciendo en Washington desde por lo menos 1909.

Los tiempos de Cardenal son los tiempos de lucha armada contra Managua y Washington. Por eso su planteamiento es muy distinto del de Darío.

Cardenal plantea la posibilidad de derrocar el orden actual y construir un proyecto netamente centroamericano partiendo de la herencia precolombina. La última interrogante del poema, "¿Pero volverán algún día los pasados katunes?" no es retórica ni pesimista. La ciudades invadidas por la selva actual son el único orden civilizado que ha conocido su América. A pesar de su atraso tecnológico los antiguos americanos lograron grandes avances en "la religión, las artes, las matemáticas, la astronomía". Su definición del progreso—argumenta Cardenal—no significó la dominación y la explotación del ser humano por otros seres humanos, ni tampoco la destrucción de la naturaleza. Al contrario, se trataba de un orden social que avanzaba el bienestar entre los seres humanos y el equilibrio ecológico entre estos y la naturaleza. Por lo consiguiente, estos logros sociales y estos valores culturales son un proyecto americano que ha quedado inconcluso y que pide a sus descendientes su conclusión.

Las Ciudades Perdidas

Ernesto Cardenal

De noche las lechuzas vuelan entre las estelas,
el gato-de-monte maulla en las terrazas,
el jaguar ruge en las torres
y el coyote solitario ladra en la Gran Plaza
a la luna reflejada en las lagunas
que fueron piscinas en lejanos katunes.

Ahora son reales los animales
que estaban estilizados en los frescos
y los príncipes venden tinajas en los mercados.
¿Pero cómo escribir otra vez el jeroglífico,
pintar al jaguar otra vez, derrocar los tiranos?
¿Reconstruir otra vez nuestras acrópolis tropicales,
nuestras capitales rurales rodeadas de milpas?

La maleza está llena de monumentos.
Hay altares en las milpas.
Entre las raíces de los chilamates" arcos con relieves,
En la selva donde parece que nunca ha entrado el hombre
donde sólo penetran el tapir y el pizote solo"
y el quetzal todavía vestido como un maya:
allí hay una metrópolis.
Cuando los sacerdotes subían al Templo del Jaguar
con mantos de jaguar y abanicos de colas de quetzal
y caítes" de cuero de venado y máscaras rituales,
subían también los gritos del Juego de Pelota,
el son de los tambores, el incienso de copal que se quemaba

en las cámaras sagradas de madera de zapote,
el humo de las antorchas de ocote...Y debajo de Tikal"
hay otra metrópolis 1.000 años más antigua.
-Donde ahora gritan los monos en los palos de zapote.



No hay nombres de militares en las estelas.
 En sus templos y palacios y pirámides
 y en sus calendarios y sus crónicas y sus códigos
 no hay un nombre de cacique ni caudillo ni
 emperador
 ni sacerdote ni líder ni gobernante ni general ni jefe
 y no consignaban en sus piedras sucesos políticos.
 No existe en siglos el glifo del nombre de un
 hombre,
 y los arqueólogos aún no saben cómo se
 gobernaban!

La palabra "señor" era extraña en su lengua.
 Y la palabra "muralla". No amurallaban sus
 ciudades.
 Sus ciudades eran de templos, y vivían en los
 campos,
 entre milpas y palmeras y papayas.
 El arco de sus templos fue una copia de sus chozas.
 Las carreteras eran sólo para las procesiones.
 La religión era el único lazo de unión entre ellos,
 pero era una religión aceptada libremente
 y que no era una opresión ni una carga para ellos.
 Sus sacerdotes no tenían ningún poder temporal
 y las pirámides se hicieron sin trabajos forzados.
 El apogeo de su civilización no se convirtió en
 imperio.
 Y no tuvieron colonias. No conocían la flecha.
 Conocieron a Jesús como el dios del maíz
 y le ofrecían sacrificios sencillos
 de maíz, y pájaros, y plumas.
 Nunca tuvieron guerras, ni conocieron la rueda,
 pero calcularon la revolución sinódica de Venus:
 anotaban todas las tardes la salida de Venus
 en el horizonte, sobre una ceiba² lejana,
 cuando las parejas de lapas³ volaban a sus nidos.
 No tuvieron metalurgia. Sus herramientas eran de
 piedra,
 y tecnológicamente permanecieron en la edad de
 piedra.
 Pero computaron fechas exactas que existieron
 hace 400 millones de años.
 No tuvieron ciencias aplicadas. No eran prácticos.
 Su progreso fue en la religión, las artes, la
 matemáticas,
 la astronomía. No podían pesar.
 Adoraban el tiempo, ese misterioso fluir
 y fluir del tiempo.
 El tiempo era sagrado. Los días eran dioses
 Pasado y futuro están confundidos en sus cantos.
 Contaban el pasado y el futuro con los mismos
 katunes,
 porque creían que el tiempo se repite
 como veían repetirse las rotaciones de los astros.
 Pero el tiempo que adoraban se paró de repente.

Hay estelas⁴ que quedaron sin labrar.
 Los bloques quedaron a medio cortar en las canteras.
 - Y allí están todavía-

Ahora sólo los chicleros solitarios cruzan por el Petén.
 Los vampiros anidan en los frisos de estuco.
 Los chanchos -de-monte⁵ gruñen al anochecer.
 El jaguar ruge en las torres -las torres entre raíces-
 un coyote lejos, en una plaza, le ladra a la luna,
 y el avión de la Pan American vuela sobre la
 pirámide.
 Pero volverán algún día los pasados katunes?

katunes: a unit of time for the mayas, their years.
chilamate: a rainforest tree
pizote-solo: a large rodent
caites: sandals
Tikal: one of the best-preserved maya cities, located in the
 heart of the Guatemalan jungle
zapote: a rainforest tree
estelas: flat stones in which the mayas recorded their texts
ceiba: the tallest tree in the rainforest, a sacred tree of the
 Mayas
lapa: a parrot
chanchos-de-monte: wild pigs

Ernesto Cardenal

Ernesto Cardenal, sacerdote, poeta y revolucionario
 nicaraguense, ha dividido su vida fascinante entre el activismo
 político y el retiro religioso. Participó en 1954 en un complot
 malogrado para derrocar al dictador Anastasio Somoza; luego
 pasó los dos años siguientes escribiendo un largo poema de
 catarsis, *Hora O*. A la edad de 31 años experimentó una crisis
 espiritual e ingresó en un monasterio trapense en Kentucky,
 donde estudió bajo el tutelaje de Thomas Merton. Pero el
 aislamiento de la vida trapense no le convenía
 permanentemente, y estudió para el sacerdocio. Pasó diez
 años en la comunidad contemplativa de Solentiname, en una
 isla en el lago de Nicaragua. Esta comunidad, fundada por
 Cardenal y abierta a todos, especialmente a los campesinos y
 pescadores de las cercanías, se dedicaba a la vida comunal
 pacífica y la lectura bíblica. Pero el deterioro de la situación
 política en Nicaragua y el recrudecimiento de la represión
 ejercida por la dictadura lo sacaron de su retiro y lo lanzaron
 a la actividad política. Viajó a Cuba y en 1979 se unió a los
 guerrilleros sandinistas que estaban por poner fin a la dinastía
 corrupta. Cardenal formó parte del gobierno sandinista.

Las obras principales de Cardenal, escritas durante la
 dictadura, se caracterizan por la sátira, amargura y
 ambivalencia del cristiano que le pregunta a Dios, ¿hasta
 cuándo, Señor? ☸

La Muralla

Nicolás Guillén

A Cristina Ruth Agosti

Para hacer esta muralla,
traíganme todas las manos:
los negros, sus manos negras,
los blancos, sus blancas manos.

Ay,
una muralla que vaya
desde la playa hasta el monte,
desde el monte hasta la playa, bien,
allá sobre el horizonte.

¡Tun, tun!

¿Quién es?

Una rosa y un clavel....

¡Abre la muralla!

¡Tun, tun!

¿Quién es?

El sable del coronel....

¡Cierra la muralla!

¡Tun, tun!

¿Quién es?

La paloma y el laurel....

¡Abre la muralla!

¡Tun, tun!

¿Quién es?

El alacrán y el ciempiés....

¡Cierra la muralla!

Al corazón del amigo,

abre la muralla;

al veneno y al puñal,

cierra la muralla;

al mirto y la yerbabuena,

abre la muralla;

al diente de la serpiente,

cierra la muralla;

al ruiñón en la flor,

abre la muralla....

Alcemos una muralla
juntando todas las manos;
los negros, sus manos negras,
los blancos, sus blancas manos.
Una muralla que vaya
desde la playa hasta el monte,
desde el monte hasta la playa, bien,
allá sobre el horizonte....

Fuente: Guillén, N. (1972).
Antología Mayor. Cuba: Casa de
las Américas. Este poema
también es una canción de la
cantante Mercedes Sosa de
Argentina.

BEST COPY AVAILABLE

Dibujo: ©1982, Naul Ojeda

500 años de

**Ante la
aproximación
de los
festejos que el**

hablaron por nosotros pero ahora es nuestro turno", dijo Gómez. Agregó que la movilización actual no culmina en 1992 sino, por el contrario, "trazaremos

RESISTENCIA

**indígena, negra
y popular**

**'Reconquistar nuestros
derechos...'**

En 1989, 72 delegados de 21 países americanos se reunieron en Colombia para abordar la problemática regional indígena. Hoy, cada país tiene un comité nacional que prosigue ese esfuerzo.

Como parte de la cadena, se realizó el encuentro de Managua, que durante tres días reunió a delegados de Guatemala, Honduras, Costa Rica, Nicaragua, Panamá, El Salvador y Belice. Federico Gómez, coordinador regional de la campaña, explicó el objetivo de esta "lucha alternativa".

"No es posible -dijo- celebrar con una fiesta, 500 años después, los destrozos y el exterminio que arrasaron nuestras tierras. Aquí se cometió genocidio, etnocidio y ecocidio."

En la campaña, organizada en cinco regiones, participan organizaciones indígenas, sociales, gremiales, estudiantiles, profesionales y ambientalistas del continente, que desarrollan trabajos simultáneos de acuerdo a situaciones particulares.

Los temas generales comunes a la mayoría de los países, son la represión militar y política, la crisis económica, deuda externa, luchas agrarias, violación de los derechos humanos, deforestación, refugiados y problemas sociales (educación, salud, vivienda).

"Pese a saqueo, seguimos siendo los dueños de nuestros países. Durante 500 años, otros

**12 de
octubre de 1992
harán gobiernos,
organismos
e iglesias
del Estado Español
y América
para celebrar
los 500 años del
"descubrimiento del
nuevo mundo",
organizaciones
sociales progresistas
dirigen una
campaña
continental,
denominada "500
años de resistencia
indígena, negra y
popular."**

**La campaña, iniciada
en octubre de
1989 en Colombia,
busca articular
un movimiento**

acciones de futuro para que se nos devuelvan nuestros derechos ciudadanos".

Acuerdos

Las resoluciones de Managua que fueron presentadas ante el segundo encuentro continental, recogen la disposición de luchar por (1) la autodeterminación, la democracia y la paz verdadera en América; (2) un proyecto alternativo de desarrollo económico, en base a la realidad y recursos de estas naciones; (3) impedir las causas que provocan situaciones de desplazamientos y refugios; (4) el rescate y la promoción de la historia de los pueblos del continente y sus formas de vida y cultura y de igual forma deben ser protegidos los recursos mineros, pesqueros y forestales; (5) la defensa de los derechos de la mujer y el niño; (6) la difusión de la realidad multicultural y multiétnica de cada país y del continente; (7) el impulso a campañas contra el racismo, la discriminación y el etnocentrismo; (8) el desarrollo de una lucha amplia por mejorar el nivel de vida de la población; y (9) la estabilidad laboral y el salario justo, así como el respaldo a políticas agrarias que permitan el acceso a la tenencia de la tierra, la

protección de las cooperativas y justas políticas financieras para los productores.

La Campaña de 500 Años de Resistencia fue expandida, luego del primer encuentro, para incluir las luchas populares de los trabajadores y campesinos quienes también son indígenas. La declaración final del Segundo Encuentro Continental de Resistencia Indígena y Popular, añadió la resistencia negra en reconocimiento de los efectos devastadores que tuvo la conquista sobre decenas de millones de esclavos traídos a la fuerza de África a las Américas para suplementar la esclavitud indígena. Este Segundo Encuentro, fue realizado del 7 al 12 de octubre del 1991 en Xelajú (el Quezaltenango moderno), Guatemala.

Ochocientos participantes se reunieron en Xelajú representando las cinco regiones de Norteamérica, el Caribe, Centroamérica, los Andes y el Cono Sur. Todas las delegaciones nacionales contaron con representación indígena y popular exceptuando las de Estados Unidos y Canadá.

Los congregados en Xelajú también presentaron propuestas de acción política con varios objetivos, incluyendo erradicar el colonialismo en Puerto Rico, Panamá y Belice; borrar el neocolonialismo en forma de la deuda externa; respaldo a los nativos pueblos de los Andes, quienes "por razones de carácter económico, social, climático y agrario solo cultivan la hoja de coca; y proponiendo la creación de un instituto para promover el uso de la coca en medicinas y vitaminas," en vez de la fabricación de drogas ilegales.

El Segundo Encuentro cerró con una marcha de más de 25,000 personas de las cuales el 95% eran indígenas y el 70% mujeres. De acuerdo con los organizadores, fue una de las protestas indígenas más grandes en la historia de Guatemala.

El Tercer Encuentro, ahora de Resistencia Indígena, Negra y Popular, habría de realizarse en Managua, Nicaragua del al 12 octubre y así sucesivamente continuarán los cónclaves anualmente.

El libro sagrado de los Mayas, el Popol Vuh, captó el espíritu de los encuentros: "Que todos se levanten; que se llame a todos; que amanezca, que llegue la aurora." ☉

**amplio de los
sectores populares
de la región
que, mediante la
unidad de
acciones comunes,
rescate los
derechos que
históricamente
pertenecen a los
pueblos de este
continente.
Uno de los
planteamientos
centrales de la
campana, es que
ésta no sólo
recuerde el
pasado, sino
que ayude a elaborar
propuestas de
lucha futura.**

FOTO: © 1991 TERRY ALLEN, Current Affairs



Fuente: Selser, G. "500 años de resistencia indígena y popular", Iarricada, mayo, 1991

BARRICADA

—internacional—

Francisca Osorio Lucas
Quiché

"Vivo en un asentamiento en las afueras de la capital.

No poseo más que una casa de cartón que, como todas las del lugar, no tiene agua ni luz. Por eso decidí unirme con mis vecinos, para obligar al gobierno a que nos escuche..."

Francisca Osorio Lucas, una india quiché de 38 años de edad, tiene seis hijos y un futuro cada día más incierto.

———— Su historia es similar a la de casi 1.5 millón de
———— indígenas que durante la década pasada
———— abandonaron sus comunidades debido a la represión
———— militar en las montañas de Guatemala.

Dejó su casa en Santa Cruz del Quiché, en el occidente del país, a mediados de 1980, cuando parte de su familia fue secuestrada. Un año después su hermano, quien por trabajar en comités comunales indígenas era acusado de guerrillero, fue asesinado por tropas del ejército.

Ella no quiso sumarse a los 30 mil refugiados que aún viven en la frontera sur de México y se quedó en su país, viajando durante años "de pueblo en pueblo, de finca en finca, con los hijos a cuestas,"

hasta llegar a Ciudad Guatemala. Hoy, es líder del Consejo Nacional de Desplazados, fundado hace apenas dos años para atender a esa sufrido sector social.

———— Del total de la población guatemalteca,
———— estimada en 9 millones, 5 millones son
———— campesinos y de éstos, el 60% indígenas. En los
———— últimos 10 años, más de 100 mil personas fueron
———— asesinadas; cerca de 60 mil son mujeres viudas;
———— hay 50 mil desaparecidos y 1.5 millón de
———— desplazados por la represión castrense.

Los desplazados han exigido al gobierno tierras para trabajar (el agro está en manos de apenas un 2% de la población), y al menos un documento de identidad. Casi ninguno de los antiguos pobladores del Quiché tiene identificación, pues sus pocos bienes fueron destruidos por el fuego en 1982, cuando el ejército incendió 440 aldeas indígenas del lugar.

Pese al silencio oficial, el movimiento de protesta continúa.

"Nuestro mayor sueño es

regresar a las comunidades y fundar allí nuevas aldeas, con organización comunal propia", explicó Francisca Osorio.

Afirmó que lo que hoy

sucede en su país y el resto del continente no está desvinculado del episodio ocurrido hace casi 500 años. Por lo mismo, no cree que haya en él un motivo de celebración o fiesta, y mucho menos un "encuentro entre dos mundos".

Sostiene Francisca que "los colonizadores destruyeron nuestra cultura, impusieron su religión y una civilización militar que se mantiene" hasta hoy. En diciembre pasado, para sofocar un levantamiento anti-gubernamental indígena en Santiago Atitlán, el ejército asesinó a 14 campesinos y otros 22 fueron heridos.

"Este es el producto de la llamada conquista, la invasión a nuestras tierras y el robo de las riquezas de nuestro país: América. Y las vidas truncadas ▶

son, precisamente, fruto de una resistencia que no ha terminado."

En Guatemala existen 22 etnias, que aún mantienen su propia forma de vida comunal, costumbres y vestimenta.

———— "Nuestra tradición sigue adelante, pese a la guerra de los militares, a las bombas y las masacres, porque creemos que hoy menos que nunca podemos quedarnos callados", insiste Francisca Osorio.

La líder quiché asegura que entre su gente hay mucha esperanza. "Confiamos en que 1992 marcará, si no el fin de discriminación y explotación contra nuestros hermanos, el inicio de la unidad del indígena y el latino pobre para levantarse y juntos definir cómo seguir luchando." ●



© 1991 Debra S. Riklan



© 1991 Terry Allen.

Fuente: Selser, G. "500 años de resistencia indígena y popular", *Barricada*, mayo, 1991 (adaptado.)

CASE

study

Ciudad Segundo Montes

Marguerite Lukes

Desde 1932, El Salvador ha sido gobernado por dictaduras militares, quienes representan los intereses de una pequeña parte de la población, los ricos. En los años 60 el desarrollo y la expansión de la economía no vinieron acompañados por cambios sociales. Esto generó gran descontento entre la población y un poderoso movimiento por la democratización y una mejor distribución de la riqueza. Ante estas demandas, el gobierno respondió con represión y asesinatos masivos. En 1979, el conflicto desembocó en una guerra civil.

Durante la guerra en El Salvador, muchas personas fueron desplazadas por las campañas de destrucción del gobierno. Mediante el bombardeo de aldeas y ciudades, la quema de tierras de cultivo y la destrucción de milpas, animales, casas y agua

potable, estas campañas tenían el fin de impedir la sobrevivencia del pueblo en las zonas de conflicto. Como resultado, muchas comunidades fueron totalmente destruidas y miles de personas murieron a manos de los "escuadrones de la muerte".

Muchas personas huyeron del país cruzando la frontera norte con Honduras. Con la ayuda de las Naciones Unidas ahí se formaron campamentos de refugiados, que eran como pequeñas islas de exilados.

En Colomoncagua, Honduras, cerca de la frontera con El Salvador, se estableció uno de estos campamentos. Ahí vivían como en un campo de concentración y en condiciones muy difíciles más de 8.000 salvadoreños desplazados. Vivían en un espacio muy reducido, en casitas de madera, sin agua ni electricidad. Se les permitía el cultivo de hortalizas sólo dentro del campamento y lo que cosechaban no bastaba para sobrevivir. Para casi todas sus necesidades dependían del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Refugiados (ACNUR).

A pesar de las limitaciones en que vivían, estos ➤

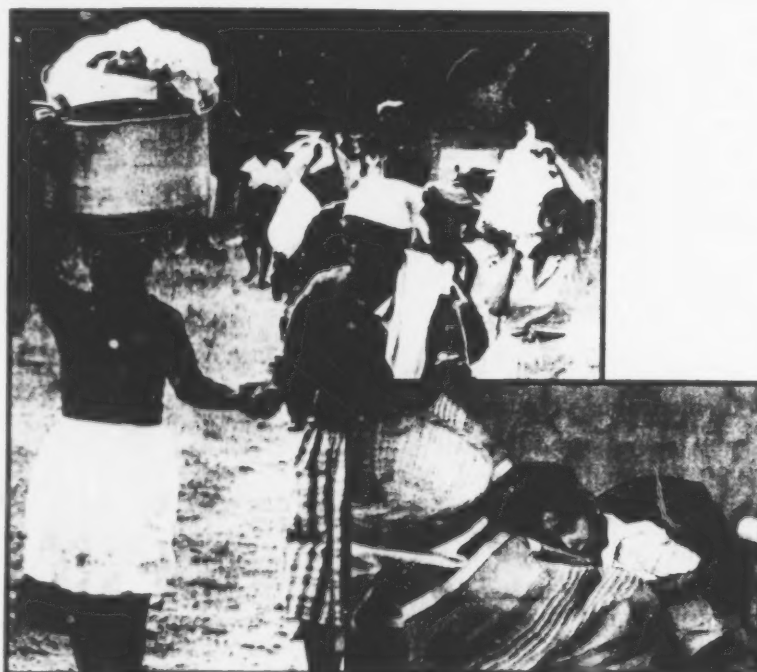
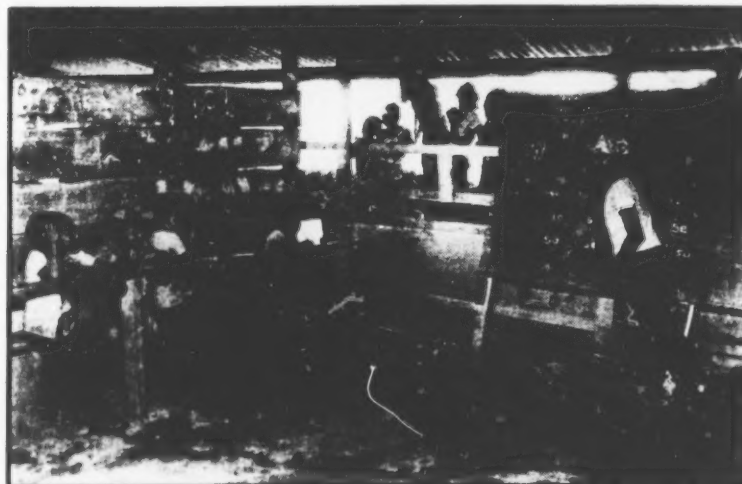


Foto © 1987 Adam Kuford

CASE study

refugiados lograron un alto grado de organización y un sistema democrático de gobierno local. En asambleas abiertas a toda la comunidad elegían coordinadores para los distintos comités encargados de dirigir la vida cotidiana del campamento. Las tareas de construcción, educación, distribución de los alimentos, salud y producción tenían sus propios comités, así como las de información y relaciones públicas. Cada comité tenía poder de decisión en su propia área de trabajo. Para resolver los conflictos entre los distintos comités se creó una comisión coordinadora. A pesar de ser en su mayoría campesinos analfabetos, los refugiados crearon escuelas, clínicas, y talleres de producción. En esos talleres producían más de la mitad de sus necesidades de todos los días. En esas escuelas se prepararon más de 400 maestros y se elevó la tasa de alfabetización del 15 al casi 85 por ciento.

Los refugiados de Colomoncagua vivieron en el exilio por 9 años. En julio de 1989, los refugiados decidieron regresar a El Salvador. Querían participar directamente en la construcción de una nueva sociedad.



"...ahí empezamos nosotros mismos, los que podían leer un poquito se pusieron a enseñarle al que no sabía, porque ahí la mayoría éramos analfabetas. Entre niños, mujeres y hombres, con muchos esfuerzos se fue empezando a enseñar a leer."

Todos en la comunidad se integran al trabajo. Aquí una joven recibe instrucción en un taller de mecánica.

"Somos una población capacitada que aprendió a valerse por sí misma. Aprendimos que trabajar en comunidad es la solución para los pobres."

A pesar de los obstáculos que puso el gobierno salvadoreño, los refugiados lograron el permiso de regresar a su país. Los refugiados desarmaron el campamento hasta el último clavo y se lo llevaron al norte de Morazán.

Ya de vuelta a su país natal, los refugiados se esfuerzan por crear nuevas formas de organización adecuadas a su nueva situación.

Los refugiados nombraron su nueva comunidad Ciudad Segundo Montes, en honor a uno de los seis jesuitas asesinados por las fuerzas armadas salvadoreñas en 1989. El padre Segundo Montes visitaba el campamento en

Fotos © 1991 Steve Cagan, *This Promised Land, El Salvador*, Rutgers University Press.



Una señal a la entrada de Ciudad Segundo Montes.
(Foto: Steve Cagan)

Colomancagua a menudo. El padre Montes los apoyaba y veía en los refugiados la esperanza para el futuro del pueblo salvadoreño.

En El Salvador hoy hay varias comunidades de repobladores que han regresado del exilio deseosos de establecer una forma cooperativa de vivir en su país.

¿Qué será su futuro?

Los valores colectivos y las prácticas democráticas de una comunidad aislada se vuelven precarios cuando ésta se abre a un país que todavía no ha resuelto las causas que originaron la guerra: los militares y los ricos terratenientes siguen siendo la principal fuente de poder de El Salvador, las principales decisiones se siguen haciendo desde el extranjero y desde la ciudad. En una economía de mercado que relega al campesino al último lugar, el individualismo así como el deseo de ganancia personal son más premiados que el colectivismo y el bienestar de la comunidad.

Pero los repobladores de El Salvador muestran una conciencia muy aguda de estas limitaciones y las combaten con las formas de organización y los valores con que derrotaron el exilio. Esta conciencia y esta voluntad son sus herramientas para construir el futuro. ☉

Para más información: Voices on the Border, P.O. Box 53081, Temple Heights Station, Washington, D.C. 20009, (202) 332-1412.

paz
paz

paz pez piz poz puz

Todos queremos la Paz
La guerra es dañina porque
nos causa miseria.
La Paz es tarea de todos.
Cultivemos la Paz en El Salvador
para cosechar una vida mejor.

machete
ma che te

ma me mo mu mi
che cha chu chi cho
te ta ti to tu

Concha con sus cipotes cose-
chó muchos chiles. Concha
no sacó mucha ganancia.
Los insumos están caros.

cooperativa
co o pe ra ti va

co ca cu
o a i u e
pe pu pi ra pa
ra re ru ni ro
ti te tu vi to
va vo vu vi ve

Los socios de la cooperativa
El Tesoro, asistirán al convivio
cuando salga la cosecha de
este año.

Unas páginas de una cartilla de alfabetización.
"Alfabetizando para la Paz": utilizan métodos de educación popular y temas tomados de la vida cotidiana de los alumnos.

Teaching Guide

Each section of *Redescubriendo America* addresses a particular theme or historical period. Select one, all or a combination of the readings in each section to explore that theme. Following are some suggestions. Please tell us about approaches and readings you would recommend for future editions of this publication.

Uno: Bajo el Signo de Quetzalcóatl

Section One explores life in the Americas prior to the conquest. A brief overview of all the pre-Colombian indigenous peoples would simply have reinforced the stereotype that these were 'simple' societies whose entire way of life and history could be summed up in a few sentences. Therefore we selected the story of Keh which focuses our study on one group, the Mayas, in one particular period of history—the 13th century. The story is about the Mayan



people, but by example demonstrates how much there is to know about each society, and how each society also changes over time.

The Tail of the Dog

P. 19

- Look at the history of oral tradition in your own family or culture. What kinds of stories have been passed on in the family and why?
- How did the Mayan stories change when the Spaniards came? How might the stories be changing now?
- Read about the author, Victor Montejo. What different ways could you react to witnessing such an event [massacre in his community]? How could this have impacted his life? If this happened in your community, how would you react? (Montejo's book, *Testimony of a Guatemalan Village*, is highly recommended. See resource guide.)

El Maíz

P. 21

- Why was corn the successful substance in the Mayan creation story?
- If you were to write a similar creation story for the women and men of your culture or country, what products could you substitute? Brainstorm a list as a group. Be prepared to explain why that product is symbolic for your society. In pairs, select one of these products and write a story. These stories can be dramatized.
- Investigate creation stories from various regions in your country and various parts of the world.

La vida de Keh

P. 22

- The story of Keh can be used as a model for further research. Demetrio Sodo teaches us about the Maya by creating a fictional character from his research. Students can work in small groups to research additional pre-Colombian societies. Each group can teach the rest of the class about the society they have studied by using Sodo's technique of creating a story about a particular character. It is best to pick societies about which there is considerable information so as to allow the group to be as specific as possible and minimize generalizations. The group should identify the period of time, the geographical region and the society in which the character in their story lives. The group should provide as complete a picture as possible, addressing for example how the central character was named, educated, expectations for adulthood, religious beliefs, games played, health care, relationship to their family, political involvement, and relationship to the earth.

Dos: La Pluma y La Espada



Here you will not find a romanticized encounter. Nor will you find discussions about the benign exchanges of corn, sugar, potatoes, horses and germs. This section describes the actual conquest and in particular its brutality. As mentioned in the introduction, we debated whether or not to use some of these pieces. We decided that it is important for students to know the impact of the conquest and its legacy on the lives of real people.

These readings can be used to begin an investigation into the patterns of violence and the language used to cover it. (See suggested questions at the end of this guide.)

Releyendo el pasado

P. 29

This article is a teaching guide unto itself. We recommend incorporating many of the strategies used by the author, Bill Bigelow, to help students explore the language used in traditional textbooks.

Following the investigation, students can take action. In other classes, students:

- wrote to the publishers of their history books to

demand that their school district get a refund because the textbooks are "defective", full of disinformation;

- wrote critiques on "warning labels" to be inserted in the elementary school library books about Columbus;

- wrote their own books with the perspectives and possibilities that are missing from the textbooks. Some secondary school students have read their books to elementary school classes. *La Historia Jamas Contada* is as an example of this type of book. (These books could also be sent to the textbook publishers as a recommended alternative to the traditional texts.)

Massacre in the fiesta

P 38.

- Write at least 3 of your feelings after reading this story and looking at the pictures. Share them with a partner in the class.

Write an interior monologue from the perspective of an Aztec watching the massacre. Then write from the perspective of a Spanish participant, justifying to himself his behavior. This could be made into a dialogue poem, see *Dos Mujeres* for an example.

What questions are you left with? (The questions are likely to be along the lines of how and why this type of brutality can exist. This can lead into a discussion about the patterns of violence See p. 89.)

Tres: Lágrimas de Matz



summarize the section.

This section describes the impact of colonialism on the peoples of America and the environment. Everything was affected, including the economy, society, culture, political structure, and religion. We recommend (1) beginning with the statements and questions accompanying *Seven Pillars* (p. 43); (2) using the readings to highlight various aspects of colonialism, and finally (3) returning to the *Seven Pillars* to

In Guatemala

P. 45

- **Opening activity:** Rigoberta's story is, she says, really the story of the Guatemalan people. After everyone has read her story, bring her voice into the classroom. Take a few minutes to highlight the words in the text that create strong images or evoke an emotional reaction. Go around the room and have each person read one of their highlighted words or phrases. You can go around the room a few times. These phrases can be combined into a collective poem, or form the basis for poems written by individual students.

- **Family:** How does Rigoberta's family organize itself?

How does it compare to family organization in your community?

- **Title:** Read excerpts from Alex Kotlowitz's book about two boys in a Chicago housing project. (Kotlowitz, A. (1991.) *There Are No Children Here*. New York: Anchor Books, Doubleday.) How do the stories compare? Why?

- **Beliefs and behavior:** Make a chart with one column titled beliefs and the other behaviors. List some of the beliefs of Rigoberta and Keh (La Vida de Key, p.22). In the next column list some behaviors that result from these beliefs. Now make a similar chart for your own social group. Compare the two.

- **Dignity:** Write about a time that someone violated your dignity. Go around the room and give everyone a chance to read selections from their responses. As people are reading, take notes on the 'collective text or experience.' From this collective text come up with a definition of what dignity means. What things help you protect your dignity? What things threaten it?

Discuss Rigoberta's statement, "He used to tell me that we Indians have to preserve our dress, or we would lose our dignity", p.47. What is dignity to Rigoberta? Compare it to your definition. In what ways is it different? the same? How would preserving one's dress help maintain one's dignity? What else does Rigoberta do to protect her dignity?

What examples do you see throughout America of indigenous people fighting to protect their dignity? Are there similar struggles among women, African-Americans, Latinos, Asians, gays or students in your community?

- **Commitment:** What are all the different ways that one might react to life experiences such as Rigoberta's? Form a list together. From your perspective, list these from best to worst reactions. How does Rigoberta react? What does she mean when she says her only option is to struggle?

- **Testimony:** There are other testimonies like Rigoberta's which provide a powerful insight into the legacy of the conquest for the people of the Americas. A number are listed in the resource guide.

The United Fruit Company

P. 52

- What are all the different things that this poem is about? What feelings does it leave you with? Which words/phrases evoke those feelings?

- Look at your neighborhood, city or state. Have some people or companies reserved the most "succulent portions"? Are the resources divided equally? Make a chart. On the left hand side, list who has the "central coast" and the politicians who have supported them. On the right hand side, list who's "corpses" (figuratively speaking) were buried to "fertilize their land." Include in this right hand column community groups and leaders who have fought for changes, neighborhoods that have suffered, etc. Write

a poem on the model of Neruda's about the division of wealth and resources documented in your chart.

Caña

P. 53

• Find a cañaveral that is relevant to your own life. Write a poem based on the model of La Caña. For example, what is the relationship between the owners and workers at your after-school job? Or the relationship between the parents, teachers, administrators and students at your school?

Suerte Perra

P. 59

• If you were the people dying of cold and hunger how would you tell the story? If you were the uncle? If you were the man shot for stealing a dog's food? If you were the aunts? Choose one of these voices and rewrite the poem from their point of view.

• What are the abuses committed in this tale? Should some of these abuses be considered crimes? If so, are there laws against these crimes today? Should there be? If you were to make laws against them, who would go on trial? Who would be the prosecutor?

• Research the sale of food products for animals in this country and the industry's net profits in a year. Evaluate how much money we spend each year to aid the elderly and the indigent. Compare these figures and comment.

• Hold a Socratic seminar* with this poem. Have the students prepare by reading the poem carefully. Then open the seminar with one of the questions below. All other questions are generated from the responses of the participants as the leader listens carefully and tries to encourage deeper thinking about the ideas. It is important that the leader rely on student responses to formulate additional questions, not a list of prepared questions.

(1) Which set of words best describes the issues of the poem:

luck/misfortune
wealth/poverty
many/few
empty/full
evil/good

Students can vote and be asked to find evidence in the text to support their ideas.

(2) Which set of words best describes the tone of the poem from the author's point of view: incredulous, anguished, angry, admonishing.

(3) What is the purpose of the poem? to admonish; to apologize, to acknowledge; to make comparisons.

* This is an excerpt from a lesson developed by Lynda Tredway for use in a Socratic seminar. Due to space limitations we were unable to include the full explanation of how to hold a seminar and pre/post reading exercises. For a copy of these, please send a S.A.E. to the NECA office.

Cuatro: La Raza Como Resistencia

Tamalitos de Cambray

P. 63

• Use the same format to write a 'recipe for you' poem. Include the ingredients for your personal history and family rituals, customs, and achievements.

• Or write a recipe which will help people understand the problems in your community. For example, what are all the ingredients of urban violence? -or- What are the ingredients for making a better world? Brainstorm the items first with a partner or group.

Credo

P. 63

• Alegria says, "No sé si creo en el perdón de los escuadrones de la muerte." Why not? Are there people you would not forgive? Why or why not? What contributes to one's being a forgiving person?

For further investigation we recommend, *Inside the Volcano*, by Bill Bigelow and Jeff Edmundson. (See order form on inside back cover.) Lessons 7 and 8 use poetry and role plays to help students explore the issues of pardon and revenge, both in terms of personal feelings and government policy.

Mestizo

P. 64

• Read the text below, then discuss: Why do we use references to our own heritage as insults? Can you think of other examples? How do those terms develop? What are the social forces which lead many people to choose to identify with the heritage of the oppressor and denigrate or if possible deny their indigenous heritage?

A woman walking out of the Safeway in Adams Morgan, Washington, D.C. was carrying groceries and dragging two young children. She shouted to her son, "Apuráte, no seas tan indio." [Hurry up, don't be so stubborn.]

In Guatemala, one quarter of the people have mixed European, African, and Indian blood, and are known as Ladinos. The rest are Indians of pure Mayan blood and are known as Indios. Indio does not just mean the noun "Indian." It is also used to refer to someone who is stubborn, who resists change. This is used as an insult. Yet it originates from references to the Mayan people who resisted Columbus, resisted the conquistadores and today actively resist cultural and economic domination.

Masa

P. 65

• Does your culture or society emphasize the individual or community? Share evidence to substantiate your conclusion.

• Make a chart of the problems and change agents within your own school or community. In one column list the problems. In the second column list the "individual change strategies" and in the third the "group/

societal change strategies." See the sample below:

Problem	Change Agent	
	Individual	Group/Societal
Pollution	Taking the bus to work	Lobbying for improved mass transit for all neighborhoods at minimal costs
Apartment in disrepair	Saving enough money to eventually move out	Organizing a tenant union to take over the building

• Select a particular problem in your school and community that is a concern to the class. Using the poem as an example, what would it take to get all the "inhabitants to surround [the problem]?" If you have difficulties thinking of the steps it would take to organize, invite some people to your class (or visit them) who have organized successful campaigns. For example a local union organizer, housing advocate, senior activist, civil rights activist... Try to invite someone who has worked with a diverse community. When arranging the interview, indicate that you will want to know not just about their successes, but also the problems they face along the way. [For further investigation we recommend, Bigelow, B. & Diamond, N. *Power in Our Hands*.]

Cinco: La Gran Esperanza



Como Tú

P. 72

• Are there people or ideas that make you feel united with all people? Who or what are they? Is there life without struggle or belief that all human beings share certain commonalities?

• Compare the images of community in *Como Tú*, *Masa* and *La Muralla*. Are they describing the community of indigenous cultures, of present times or some ideal in the future? Are they the same? Is emphasis on the community a part of your contemporary life? Why or why not?

Frente al Balance. Mañana

P. 73

- What do scales symbolize?
- What does this phrase mean, it is "bello amar al mundo con los ojos de los que no han nacido?"
- Who that is living today do you consider to be "ahead of their time"?

La Muralla

P. 78

- After reading *La Muralla*, everyone should make

a list of things that you would let into "your circle" and things you would keep out. Circle three from each list that you feel most strongly about.

Now, everyone should join hands to form their own "muralla." Go around the circle and have each person share (in Spanish) what they would like to let in the wall—everyone raise their arms and invite that choice in. Then go around and state what they would like to keep out. Everyone keep their arms down and repeat the choice, telling it to stay out.

Once you have gone around the room a couple of times, ask for volunteers to describe what the inside of the circle looks like. What does the outside look like? What do the things inside have in common? What do the things outside have in common?

500 años de resistencia...

P. 79

• Read article and accompanying testimony from *Barricada*. What are the parallels between what Francisca Osorio describes today and what happened 500 years ago? Why do the people in the articles see the anniversary of the conquest as a time of reflection, not of celebration? Look at each of the resolutions (acuerdos) on page 79. Do you agree with them?

• Find out if there are groups or individuals in your area that have participated in the encuentro that can visit your class.

• What do you think about: (a) October 12: What should happen on October 12 of each year? What should the day be called? (In many parts of America October 12 is called *Día de la raza*, not *Columbus Day* as in the United States.) (b) and beyond: As indicated from the scope of the resolutions discussed in the article, the concerns of the 500 Years of Resistance organization are not limited to the activities of October 12. What resolutions do you want to see adopted for implementation in the next 500 years? Look at particular concerns in your community.

For Further Study

Language

• **First and Third World:** What do the terms *First* and *Third World* mean? How about *Developed*, *Developing*, and *Un-developed* nations? Whose values were used to develop the categories? [Hint: you may want to begin by checking out the values of the world which calls itself #1.]

• **Class:** Why are the working class the "lower" class in America? Can you imagine a society which considered the people that worked the "upper" class?

• **Discover/Covering:** Read the first section of the preface, including the quote by Ellacuria. What other realities are covered? Make a list over the next week of perspectives that are ignored by the traditional media or textbooks or that are not considered at meetings/

conferences. Compile the lists at the end of the week. What are the characteristics of the voices that are covered? Are they similar? Why are they covered?

• **Free Trade Agreement:** What is meant by the "Free" Trade Agreement between Mexico, the United States and Canada? Since we all know "nothing in this world is for free," who pays?

Patterns of Violence

Examine the patterns of violence described in this book. Add other examples from history and contemporary society.

- What are the characteristics of the violence?
- What are the consequences of the violence?
- What are the justifications for the violence?
- How are people socialized to carry out such violence? To address this one can examine the training methods used by the military, as described by Galeano in the following quote:

The repression is a cruel ceremony of exorcism. You only have to look at the photographs, the features of the officers and their sturdy build. These grandchildren of Indians, deserters from their culture, dream of becoming George Custer or Buffalo Bill, and they long to turn Guatemala into a gigantic supermarket. And the soldiers? Don't they have the same faces as their victims, the same skin color? They are Indians trained for violence and humiliation. In the barracks the metamorphosis is worked. First they turn into cockroaches, then into birds of prey. Finally they forget that all life is sacred and are convinced that horror is the natural order of things.

A fantastic description of this metamorphosis

is provided in the novel by Salvadoran author Manlio Argueta, *One Day of Life*. Here a young man, is forcibly recruited and trained by the military. Years later he is sent back to his village to kill members of his own family. The reader can discuss parallels in the training of the military in their own country. This is not exclusive to El Salvador or Guatemala.

- Who perpetuates the violence?
- How can we get to the root of the violence?

Heroes

• Why do we choose Columbus as a hero and not Tecun Uman or Bartolomé de las Casas? Who do you want to be your children's heroes?

Art and Music

• During the 1960s, a movement known as *Nueva Cancion* or the New Song began. The music includes many styles such as rock and folk. Traditional instruments are combined with contemporary lyrics calling for social change. Get tapes from a local record store or the audio-visual sources listed in the resource guide. Listen to the songs. Write some of your own.

• Make a display poster that can be used to teach about some aspect of the history of America. See the example on page 95. The illustration is based on the mola designs of the Cuna in Panama.



Artwork by Ricardo Levins Morales

A COLON (Continued from page 29.)

Rubén Darío leyó este poema en 1892 en la corte española, durante las celebraciones del cuarto centenario de la conquista. En la novena estrofa ("Plugiera a Dios..."), el poeta expresa la condena—escandalosa en ese tiempo y lugar—del legado español en América: la llegada de los barcos de Colon representó un paso atrás en la evolución de su continente.

El poeta juzga el estado actual de Latino América desde los ideales de la revolución francesa que fueron las banderas de lucha en las guerras de independencia contra la corona española. En vez de estar gobernadas por los principios de libertad, igualdad y fraternidad, las repúblicas latinoamericanas aparecen "poseídas" de un "desastroso espíritu" que ha generado un estado permanente de guerra civil, militarismo y corrupción política.

En estas tierras, en otros tiempos habitadas por seres humanos que eran "soberbios, leales y francos," y que actuaban como "tribus unidas" en contra de sus enemigos, ahora "se destrozan las mismas razas" y la única fraternidad existente es la de "los Judas (traidores)

y los Caines (los que matan a sus propios hermanos)". Si en tiempos precolombinos regían la sociedad los dioses representados en ídolos de piedra, ahora gobiernan los dictadores militares que actúan como "ídolos de carne," convirtiéndolos las sillas presidenciales en "tronos" de monarcas absolutos. Al igual que Barrabás, el ladrón bíblico, estos militares que ahora "tienen esclavos" y gobiernan como "panteras condecoradas," obtuvieron su libertad y su poder a costa de la crucifixión de Cristo. Y Cristo es el pueblo latinoamericano que, como resultado de este estado permanente de anarquía, tiranía y corrupción, "va por las calles flaco y enclenque".

Midiendo el progreso en términos de la América de herencia anglosajona, en 1892 Darío atribuye el atraso histórico de la América "semi-española" a la sangre e instituciones retrógradas de España. Sin embargo, el año 1898 le hace cambiar de opinión. A partir de esta fecha, el poeta comienza a descubrir que las causas del desarrollo o subdesarrollo de los pueblos no dependen de su herencia genética o cultural sino de sistemas socio-económicos.



La literatura sobre el legado de la conquista es vastísima, sobre todo en Latino América. Por limitaciones de espacio, ofrecemos una lista de directorios, antologías, revistas y distribuidores que ofrecen una amplia selección de prosa y poesía en español. En vez de repetir los títulos en *Rethinking Columbus*, aquí ofrecemos una lista de libros casi exclusivamente en español. Las fuentes conocidas se dan en acrónimos en cursiva después de cada descripción. La clave para las fuentes está al final de la Guía de Recursos.

Directorios

Nota: *Rethinking Columbus* incluye una extensa guía sobre libros en inglés de la Conquista y su legado.

Swenson, M. et al. (1991.) *Directory of Central American Classroom Resources, K-12*. Minneapolis: CARC. Cientos de descripciones de planes de estudio, videos y otros recursos impresos sobre América Central. Sección de materiales en español. Se puede adquirir escribiendo a: Central America Resource Center, 317 17th Avenue SE, Minneapolis, MN 55414-2077.

1992: *International Directory and Resource Guide*. Oakland: South and Meso-American Indian Information Center. 146 páginas sobre organizaciones, conferencistas, libros pedagógicos, audiovisuales y más. SAIIC (ver revistas)

Guías Pedagógicas

Ayales, I., Fink, M., et al. (1991). *Haciendo camino al andar: Guía metodológica para la acción comunitaria*. Washington, DC: OEF International. Contiene: El Diagnóstico Comunitario, La Democratización de la Organización Popular, La Recuperación de la Identidad Histórica y Cultural de una Comunidad, La Revalorización del Papel de la Mujer, Comunicación Popular y Alternativa, y más. WID BOOKS, PO Box 20109, Dag Hammarskjöld Convenience Center, NY, NY, 10017, 212-687-8633.

Curcio-Nagy, L. ed. (1990). *Latin America: Land of diversity - A comprehensive multi-media social stud-*

ies course on Latin America for grades 9-12. LA: Tulane University. Lesson plans, readings and slides on Stereotypes, Latin American Geography, Industrialization and the Debt Crisis, The Catholic Church, African Influences, Women, Narcotraficking, The Natural Environment and more. In English. LACRC

Gage, S. (1991.) *Colonialism: A Critical Look*. Canada: VIDEA. Three titles in English: Africa, Americas and Asia. (English.) VIDEA, 407-620 View Street, Victoria, BC, Canada, V8W 1J6.

Guatemala. A series of curriculum with reproducible photos and slides on Women (called *Gatherthng Strength*), Land, Education, the Church and more. Write to El Salvador and Guatemala Committees for Human Rights, 83 Margaret Street, London W1N7HB, Tel: 01 631 4200. Highly recommended.

Lane, S., et al. (1988). *Batz'í K'op: True Speech*. MA: World Eagle. This curriculum book presents the language of the Mayan people and their ideas on nature and creation. Activities on geography, meaning of symbols, interpretation of symbols, and reading and analysis of the Mayan creation story *Popol Vuh* are included. WE.

Roosevelt Center. (1987). *Bullets and Ballots: A Learning Game on Central America*. Roosevelt Center. An extremely effective role play set on the eve of elections in Guatemala. Distributed by Social Studies School Service, 1-800-421-4246.

Sandoval, D. (1987). *Of secret wars and roses*. NY: ECCA. Written by a high school student who fled from ES to escape repression and death squads, and who finds herself caught between painful memories in her homeland and her life in the US. Contains background facts, vocabulary, and language exercises. Bilingual. NECA.

• See order form, inside back cover, for additional curricula on the Caribbean and Central America such as *Caribbean Connections* and *Inside the Volcano*.

Historia, Análisis Contenido

Nota: Para las fuentes primarias, refiérase a Los Libros de Chilam-Balam, el *Popol Vuh* y los documentos de los cronistas: Cristóbal Colón, Bartolomé de las Casas, Hernán Cortés, Gonzalo Fernández de Oviedo, Alvar Nuñez Cabeza de Vaca y otros. La lista es muy larga

para hacer una guía de referencia. Le recomendamos que Ud. se refiera a: los catálogos AFB y SFB y la antología que incluimos a seguido por Imbert y Florit. Además, la trilogía de Galeano incorpora muchos de estos materiales con notas extensas.

Badillo, Jalil Sued. (1983.) *Cristóbal Colón la esclavitud del indio en Las Antillas*. República Dominicana: Editora Taller. Investigación sobre la historia de la esclavitud en las Antillas de la Fundación Arqueológica Antropológica Histórica de Puerto Rico, San Juan. (Para más información, escriba a Taller, Isabel la Católica 309, Santo Domingo, República Dominicana.)

Casarrubias, V. (1951.) *Rebeliones Indígenas en la Nueva España*. Guatemala: Ministerio de Educación Pública.

Dalton, R. (1988.). *Las historias prohibidas del pulgarcito*. Mexico: UCA. Los textos y la poesías ofrecen una visión revolucionaria de la historia salvadoreña desde la Conquista hasta la guerra con Honduras en 1969. IFB

Dietrich S. H. (1989.) *Nuestra América contra el V centenario: Emancipación e identidad de América Latina*. Navarra, Spain: Txalaparta. Una colección de ensayos, entrevistas e ilustraciones. APG (Ver las revistas.)

Freire, P. (1970.) *Pedagogía del oprimido*. Barcelona: Biblioteca Nueva.

Galeano, E. (1985). *Memoria del fuego*. S.A.: Los Siglos Veintiuno de España Editores. This three volume set begins with the indigenous creation myths of pre-Columbian America. AFB

Galeano, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. Mexico: Siglo XXII Editores. Esta novela antes prohibida en muchos países, usa el estilo de la novela romántica para pintar los problemas económicos, sociales y políticos que ha enfrentado América Latina desde la Conquista hasta el presente. IFB

Imbert, E. & Florit, E. (1970). *Literatura Hispanoamericana: Antología e introducción histórica*. NY: Holt, Rinehart. Esta antología abarca desde la literatura indígena hasta la literatura contemporánea.

Koning, H. (1992.) *Colón: El mito al descubierto con epílogo para maestros de Bill Bigelow*; (Cristina Piña, tr.) Buenos Aires: Ediciones de la Flor. Escribir a: Ediciones de la Flor, Anchoris 27, 1280, Buenos Aires, República Argentina.

Martí, J. *Política de nuestra América*. Siglo XXI AFB Also, *La edad de oro*.

Portilla, M.L. (1964). *El Reverso de la Conquista*. México: Editorial Joaquín Mortiz. Describe la conquista a través de los ojos de los pueblos aniquilados por los españoles. IFB

Rout, L. (1976.) *The African Experience in Spanish America*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.

Steffan, H. D. (1990.) *1492-1992: La interminable conquista*. Mexico City: Planeta. Ensayos, diálogos, poemas, canciones. APG

Vigil, J.M. (Ed.) (1991.) *Sobre la opción por los pobres*. Managua: Ediciones Nicaraó. Theological, biblical, political and social analysis of the contemporary world situation by Guilio Girardi, Leonardo Boff, Ion Sobrino and others. ENI

Mitos y Leyendas

Asturias, M.A. (1970). *Leyendas de Guatemala*. Madrid: Salvat. ADF

Chase, A. (Ed.) (1985). *Fábula de Fábulas*. Costa Rica: Editorial Costa Rica. Incluye fábulas y leyendas costarricenses en Español. (También por Chase, *Cultivo una rosa blanca*, una colección de poemas para niños por autores Latinoamericanos.) BP

Espino, M. A. (1985). *Mitología de Cuscatlán*. San Salvador: Ministerio de Educación. Colección de mitos salvadoreños. Dedicado a "Mis padres, que saben oír el idioma con que grita el corazón."

Izoca, C.R. (Ed.) (1986). *Cuentos de Enredos y Travesuras*. Brazil: Coedición Latinoamericana. De América del Sur, América Central y el Caribe. DSB

Montejo, V. (1991.) *The Bird Who Cleans the World and Other Mayan Fables*. CT: Curbstone. In English. Wonderful stories. See example on page 20. CP

Recinos, A. (ed.) (1976). *Popol Vuh. Las Antiguas Historias del Quiché*. Mexico City: FCE. El *Popol Vuh* es la crónica de los inicios de la civilización maya de la antigua Guatemala. Similar a la Biblia, contiene el credo espiritual y filosófico de los indígenas de mesoamérica. Tiene muchas analogías religiosas con la Biblia y cualidades épicas similares a las obras de Homero. También contiene fábulas morales y mágicas protagonizadas por animales y demonios comparables a los cuentos folklóricos y morales de otras culturas.

Novelas y Cuentos

Alegría, C y Flakoll, D.J. *Cenizas de izalco*. ES: EDUCA. SFB

Argueta, M. (1991). *Un día en la vida*. 6a. ed. San José, Costa Rica: EDUCA. Una novela que expresa la voz colectiva de la gente salvadoreña que transmite un mensaje de esperanza a través de sus personajes. NECA

Argueta, M. (1987). *Cuzcatlán donde bate la mar del sur*. San José: Editorial Centroamericana. La historia de la vida de una familia rural pobre, y sobre la gente humilde que sueña y lucha por una realidad más justa y humana que al mismo tiempo es triste y poética. NECA

Belli, G. (1988.) *La mujer habitada*. Nicaragua: Diana. Esta novela, pletórica de ludismo mágico, narra los deseos y vacilaciones de hombres y mujeres comprometidos con una lucha a muerte. Nos lleva de la resistencia indígena a los españoles a la actual insurgencia centroamericana. SFB

García Márquez, G. (1967). *Cien años de soledad*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana. AFB

Heyck, D. (Ed.) (1988.) *Tradición y cambio*. NY: Random House. Lecturas sobre la cultura latinoamericana contemporánea. La colección incluye ficción y ensayos por los grandes autores sobre las clases sociales, la etnicidad, la urbanización, la familia, la educación, la religión, la crítica cultural, el machismo, el militarismo y el desarrollo económico. Preparado para nivel universitario, pero muchas lecturas serían útiles para el nivel de secundario.

Menton, S. (ed.) (1985.) *El cuento hispanoamericano*. México: Fondo de Cultura Económica. Una antología crítico-histórica que explica y provee ejemplos de las diversas corrientes literarias: romanticismo, realismo, naturalismo, modernismo, criollismo, neorealismo y cosmopolitismo. SFB

Monterroso, A. (1959.) *Obras completas y otros cuentos*. México, DF: Imprenta Universitaria. Su breve cuento, "El eclipse," merece atención especial por la elocuente ironía en que dramatiza el "encuentro" cultural entre españoles e indígenas.

Skarmeta, A. (1983.) *La insurrección*. 1 Ediciones del Norte. Una novela sobre la revolución de Nicaragua desde el punto de vista de un pueblo pequeño. Excelente para estudiantes de escuelas secundarias. RI, IFB, SFB

Revistas y periódicos

América: La Patria Grande. Publicado por el foro por la Emancipación e Identidad de América Latina: 1492-1992., Apartado 80-bis, México 1, D.F. Teléfono y telefax: 52/5/6581197. APG

Barricada Internacional, P.O. Box 410150, San Francisco CA 94141. Publicación internacional del Frente Sandinista de Liberación Nacional que contiene noticias de Nicaragua y América Latina. Ediciones en inglés y español. Suscripciones individuales \$35/ institucionales \$45

Casa de las Américas: Publications Exchange, Inc, 8306 Mills Drive, Suite 241, Miami, FL 33183, 305-387-0853. La principal editorial de Cuba. Publica una excelente revista cultural y lo mejor en literatura y ensayo latinoamericano.

Covert Action Information Bulletin 1500 Massachusetts Avenue NW, #732, Washington, DC 20005, 202-331-9763. Special issue on Indigenous Peoples includes articles on East Timor, Guatemala, Cambodia, the environment, and the media. In English.

envio Instituto Histórico Centroamericano, Apartado A-194, Managua, Nicaragua. Noticias de Nicaragua en español.

NACLA Report on the Americas, North American Congress on Latin America (NACLA) 475 Riverside Drive #454, NY, NY 10115. Detallada y bien documentada revista que reporta sobre Latinoamérica y la política de los Estados Unidos de América en esta región. Importante recurso para toda biblioteca escolar.

South and Meso-American Indian Information Center, PO Box 28703, Oakland, CA 94604, 415-834-4263. SAIIC provee un puente entre pueblos indígenas del Norte, Centro y Sur América. También publica un boletín.

Third World Resources: A Quarterly Review of Resources From and About the Third World, 464 19th Street, Oakland, CA 94612 Excelentes y detalladas bibliografías sobre recursos y organizaciones. Importante y necesaria revista para toda biblioteca escolar! Organización-\$30/dos años. Nota: TWR mantiene un banco de información computarizada sobre libros, revistas, periódicos, panfletos, artículos del Tercer Mundo.



Obras de Teatro

Viñas, D. *Tupac Amaru* Un cuento histórico sobre la explotación de los indígenas peruanos por los Españoles durante el siglo XVIII y la revolución dirigida por Tupac Amaru en 1780. Gratis en inglés o español. Amnesty International, Student Program Coordinator, 1118 22nd Street, N.W., Washington, DC 20037, 202-775-5161.

Poesía

Belli, G. (1978) *Línea de fuego*. La Habana: Casa de las Américas.

Cardenal, E. (1991.) *El Estrecho Dudoso*. Managua: Ediciones Nicarao. Poemas sobre la conquista española. ENI

Cardenal, E. (1990.) *Ernesto Cardenal para niños*. Remacha, J., ed. Madrid: Ediciones de la Torre.

Cardenal, E. (1985.) *Flights of Victory/Vuelos de victoria*.

CT: Curbstone. Edición Bilingüe de la poesía que celebra el final de la dictadura. CP

Cardenal, E. (1991.) *Los Ovnis de Oro*. Managua: Ediciones Nicarao. Poemas a la gente indígena de América. ENI

Castillo, O. R. (1984). *Let's Go*. (Randall, M., Trans.). CT: Curbstone. Poesía de Guatemala. CP

Castillo, O.R. (1984). *Tomorrow Triumphant*. (Fernandez, M. & Volpendesta, D., Eds.) SH: Night Horn.

Dalton, R. (198#). *Poemas Clandestinos*. *Clandestine Poems*. Willimantic, CT: Curbstone. CP

Dalton, R. (1968.) *Poesías completas* (1968.) Madrid: Ediciones Aguilar.

Darío, R. (1988). *Rubén Darío para niños*. (Calerón, J.M., Ed.) Madrid: Ediciones de la Torre. Antología de los poemas de Rubén Darío con ilustraciones por Rafael Contento. También contiene un capítulo introductorio biográfico.

Guillén, N. Es uno de los principales poetas del Caribe y de Latino América. En *West Indies, Ltd.* (1934), el negro aparece como principal protagonista. Sus mejores libros posteriores son *El son entero* (1947) y *Tengo* (1964.) IFB

Guillette, D. (Ed, tr.) (1988.) *Nicaraguan peasant poetry from Solentiname*. Albuquerque, NM: West End Press. "It gives us the rich and intensely personal creativity of a group of ... peasants and it shows us that poetry flourishes where people take control of their lives." - M. Randall. Bilingual.

Loos, Dorothy Scott (Ed, Tr.) *Alfonsina Storni: Selected Poems*. Brattleboro, VT: Amana Books. Bilingual.

Murguía, A. & Paschke, B. (1983). *Volcán: Poems from Central America*. S.F.: City Light Books. Antología bilingüe. PP

Neruda, P. (1988). *Pablo Neruda para niños*. (Córdova, I., Ed.) Madrid: Ediciones de la Torre.

Neruda, P. (1970.) *Selected poems*. Boston: Houghton Mifflin/Seymour Lawrence. En inglés y español.

Vallejo, C. *Obra poética completa*. Alianza. Una de las voces poéticas más importantes del siglo XX. En *España, aparta de mí este cáliz* (1938) y *Poemas humanos* (1939) Vallejo alcanza una dimensión universal a través de la solidaridad con el dolor humano. SFB

White, S. (1982). *Poets of Nicaragua: A bilingual anthology*. Unicorn Press, 1982.

Primaria

Argueta, M. (1990). *Magic dogs of the volcanoes/los perros mágicos de los volcanes*. S.F.: Children's Books Press. Cuando los Salvadoreños se reúnen para narrar cuentos, siempre alguien cuenta algún cuento sobre los perros mágicos llamados cadejos. Existen muchas historias sobre los cadejos y cómo éstos aparecen misteriosamente por las noches para proteger a las personas del peligro. *Perros mágicos de los volcanes* es la historia original de Manlio Argueta sobre estos famosos animales folklóricos. NECA

Korusa. (1981.) *La calle es libre*. Ediciones Ekare-Banco del Libro. La historia verdadera de San José de la Urbina, Venezuela, donde los niños en una parte pobre y superpoblada de la ciudad encuentran la forma de crear su pedazo del campo que tanto extrañan. (Español.) GV

Rohmer, H., et al. (1987). *The Invisible Hunters/Los Cazadores Invisibles*. CA: Children's Book Press. La historia del encuentro entre dos culturas de los indios miskitos de la Costa Atlántica de Nicaragua. Bilingüe. Otros títulos maravillosos de la casa Children's Book Press: *Mother Scorpion Country/La Tierra de la Madre Escorpión* (Nicaragua), *How We Came to the Fifth World/Cómo Vinimos al Quinto Mundo* (Mexico-Aztec) and *Magic Dogs of the Volcanoes/Los Perros Mágicos (cadejos) de los Volcanes* (El Salvador). NECA

Thompson, K. (1991.) *Sor Juana Inés de la Cruz*. 32 page bilingual biography for grades 3-5. NWHP

Testimonios, Autobiografías y Biografías

Alvarado, E. (1989). *Don't be afraid gringo*. Women's International Resource Exchange. A peasant woman from Honduras speaks of oppression and tells the story of her struggle for justice and dignity in Honduras. WIRE.

Burgos, E. (1983). *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*. España: Editorial Argos Vergara. The life and history of peasants in Guatemala through the testimony of 23-year old Rigoberta Menchu. IFB

Cabezas, Omar. *La montaña es algo más que una inmensa estepa verde*. A Sandinista leader describes his transition from student to guerilla fighter. IDF

Clements, Dr. C. (1984) *Witness to war: A doctor in El Salvador*. NY: Bantam Books. Una historia personal sobre la tragedia de los niños atrapados por el fuego de la guerra.

Dalton, R. (1972.) *José Mármol: Los sucesos de 1932 en El Salvador*. Centroamérica: EDUCA Es la crónica testimonial de uno de los episodios más heroicos y trágicos de la historia de este continente: el levantamiento popular y la masacre en sangre fría de unos 30,000 salvadoreños. SFB

Montejo, V. (1987). *Testimony: Death of a Guatemalan village*. CT: Curbstone. La historia vivida por un maestro guatemalteco el cual es testigo de un ataque al pueblo por el ejército. In English. CURB

Viezzar, M. (Ed.) (1976). "Si me permiten hablar"...testimonio de Domitila, una mujer de las minas de Bolivia. Mexico: Siglo XXI Editores. Domitila Barrios de Chungara cuenta sobre las vidas de los mineros bolivianos y de su trabajo como la líder del Comité de Amas de Casa.

Audi visuales

Beteta, P. (1989) *Masaya Market*. DC: NECA. Afiche a colores (18" x 24") de una pintura de las mujeres en un mercado por el artista nicaragüense Pablo Beteta. NECA

Kufeld, A. (1990.) *El Salvador*. NY: Norton and Company. Stunning photography by Adam Kufeld, introduction by Arnoldo Ramos and poetry by Manlio Argueta. Many of the photos in *Redescubriendo America* come from this beautiful collection. Order from: W.W. Norton and Company., Inc, 500 Fifth Avenue, New York, NY 10110, \$20.

National Women's History Project (1991.) *Las Mujeres: Mexican American/Chicana Women*. CA: NWHF. Photographs and biographies of seventeen women from the Colonial period to the present. NWHF

Smithsonian/Folkways Records. Grabaciones de música latinoamericana que incluyen canciones de niños por Sunita Paz. The Rounder Records Group, One Camp St., Cambridge MA 02140, 617-354-0700, Fax: 617-491-1970.

Pueblo to People. Colección de juguetes de niño, artesanías, casetes (Nueva Canción.) Esta organización sin fines de lucro dona las ganancias de las ventas a las comunidades que producen los recursos. PP

Talking Planet Tapes, P.O. Box 1044, Austin TX 78767-1044. Serie de cintas en español producida por la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica del Ecuador. Títulos incluyen: Nuevas Crónicas del Perú, Haití - Tierra de Esperanza, Festivales Musicales, Testimonios 500 Años.

Campañas

Los Futuros: Una campaña para los niños de Guatemala. En Guatemala, para sobrevivir el terror del ejército, algunos familias buscaron refugio en las densas montañas del altiplano de Guatemala. Ellos formaron comunidades a las que les dieron el nombre de Comunidades de la

Población en Resistencia.

Estas comunidades han experimentado dificultades muy grandes de sobrevivencia tratando de sembrar en un medio ambiente de selva tropical, muy diferente al de los campos abiertos de sus comunidades de procedencia. Generalmente viven en champas, formas de vivienda inadecuada e insuficiente que pueden ser desmontadas y movidas con facilidad si el ejército se acerca. Estas comunidades sufren bombardeos y ametrallamientos constantes.

Las comunidades en resistencia han podido sobrevivir debido a su gran sentido de comunidad y alta capacidad de organización. A pesar de los ataques constantes del ejército, los miembros han buscado la forma de plantar la tierra.

Usted puede conocer más sobre la CPR o saber como puede apoyar sus demandas por el respeto a los derechos humanos, uniéndose a la campaña "Los Futuros: Los niños de Guatemala". El Weavers Project/ Women for Guatemala ha preparado un paquete educativo (inglés con unas hojas en español) que contiene información sobre la CPR, la historia de Guatemala, hojas de datos y fechas que pueden ser convertidos en transparencias, fotos, dibujos, y testimonios de los niños. El paquete también incluye ideas de como participar en la campaña para recaudar fondos para los niños de la CPR. Su participación también ayudará a construir una red de apoyo de solidaridad internacional con estos 20,000 descendientes de los Mayas. El precio del paquete es de \$12. Diríjase a: Weavers Project, Women for Guatemala, 529 S. Wabash Suite 406, Chicago, IL 60605, (312)431-1165.

As native cane flutes celebrate another bountiful harvest, Spanish galleons slowly approach the Isthmus of Panama. The song of celebration becomes a mournful dirge.

The flute and the drum are joined by the guitar, played by the criollo, born of the conquistador but native of the New World.

Another beat is heard along the Panamanian shore. It is the African drum beating memories of the motherland and stories of resistance.

Listen to the sounds of Panama — crossroads of continents and cultures, a nation created and then sliced in half for the sake of world commerce. Whether we will hear harmony or discord is the challenge facing the people of Panama today.



Artwork © 1992, Roland Roebuck, Washington, DC. For Teaching Guide--Art, p. 90

Clave Para Las Fuentes

ADF Adler's Foreign Books, 915 Foster St., Evanston IL 60201, 708-866-6329. Fábulas y cuentos folklóricos, humor y cómicos, libros para niños, y otra literatura.

BES Bilingual Educational Services, 2514 South Grand Ave., Los Angeles, CA 90007, 800-448-6032. Libros para niños de escuela primaria, audio visuales, recursos para maestros. Catálogo general.

BPC Bilingual Publications Company, 270 Lafayette Street, Suite 705, New York, NY 10012, 212-431-3500.

BRP Bilingual Review /Press, Hispanic Research Center, Arizona State University, Tempe AZ 85287, 602-965-3867. Novelas, poemas, análisis, ESL, la experiencia chicana, educación bilingüe/multicultural.

CARC Central America Resource Center, PO Box 2327, Austin, Texas 78768

CBP Children's Book Press, 6400 Hollis Street, #4 Emeryville, CA, 94608. Cuentos y leyendas folklóricas ilustradas. Muy popular con niños y adultos.

CPC Crane Publishing Company, PO Box 3713, Trenton, NJ 08629, 800-533-6279. Literatura en español para niños de edades 6-16.

CP Curbstone Press, 321 Jackson Street, Willimantic, CT 06226, 203-423-9190. Colección muy especial de poesía y prosa latinoamericana en particular de América Central.

DSB Donars Spanish Books, PO Box 24, Loveland, CO 80539, 800-552-3316. Libros para niños y jóvenes.

EN Ediciones del Norte, P.O. Box A130, Hanover, New Hampshire, 03755. Literatura latinoamericana en español e inglés.

ENI Ediciones Nicarao, 7211 Spruce Ave, Takoma Park, MD 20912. Nicaraguan writers; liberation theology.

ENN Editorial Nueva Nicaragua, Apdo Postal RP-073, Managua, Nicaragua, Tel: 96317 or 96823. Libros nicaragüenses y otros autores latinoamericanos, europeos e norteamericanos en español.

FCE Fondo de Cultura Economica USA, Inc, Victoria Square, 2293 Verus St., San Diego, CA 92154, 619-429-0455.

GV Global Village, 2210 Wilshire Blv'd, Box 262, Santa Monica, CA 90403, 800-955-GLOBAL. Distributor of children's anti-racist, multicultural books and books on critical pedagogy for teachers.

IFB Ideal Foreign Books, 132-10 Hillside Ave, Richmond, NY 11418, 718-297-7477, Fax: 718-297-7645.

IB Imported Books, PO Box 4414, Dallas, Texas 75208, 214-941-6497. Colección grande de libros para niños, preescolar hasta colegio.

LACRC Latin American Curriculum Resource Center, Tulane University, New Orleans, Louisiana, 70118-5698, 504-865-5164

LALRP Latin American Literary Review Press, 2300 Palmer Street, Pittsburgh, PA 15218, 412-351-1477.

LMC Librerías México de California, 311 S Broadway, Los Angeles, CA 90013.

LL Libros Latinos, P.O. Box 1103, Redlands, CA 92373, 714-798-1342, Fax: 714-335-9945.

NWHP National Women's History Project, 7738 Bell Road, Windsor, CA 95492, 707-838-6000. Tienen pocos libros bilingües, pero cuentan una "historia todavía no contada."

NECA Network of Educators on Central America, 1118 22nd Street, NW Washington, DC 20037, 202-429-0137, 202-429-9766 (fax).

PP Pueblo to People, Box 2545, Houston, TX 77252, 1-800-843-5257. See audio-visual resources. Also carry books and tapes.

RI Readers International, PO Box 959, Columbia, LA 71418. Literatura contemporánea de Latinoamérica, El Caribe, el Mediooriente, Asia, Africa, y Europa Oriental.

SFB Schoenhof's Foreign Books, 76A Mount Auburn St., Cambridge MA 02138, 617-547-8855. Selección grande de literatura, poesía, y ciencia social en español.

SBC Spanish Book Center, 1164 Garrisons Ave, Bronx, NY 10474

WE World Eagle, 64 Washburn Avenue, Wellesley, MA 02181, 800-634-3805 Mapas, gráficas, y materiales escolares para ciencia social.

Order Form

Postage: For orders of a single title, add \$3 shipping and handling. For any 2-6 items, add \$5.

Quantity

_____ **Join the Network!! Subscribe to: Central America in the Classroom.** Quarterly newsletter packed with reviews, suggested classroom activities, announcements, and news about teachers and students in Central America. One year subscription: \$15/individuals, \$25/institutions.

Elementary

_____ **Un Regalo Para Rosita.** 1990. Beautiful illustrations and text. (In Spanish.) \$8.

_____ **Got Me A Story To Tell.** 1977. Edited by Sylvia Yee and Lisa Kokin. Five San Francisco children of different ethnic backgrounds describe their lives. Large print text, photos. Elementary. \$6.

_____ **Invisible Hunters.** 1987. By H. Rohmer. Beautifully illustrated bilingual folktale from Nicaragua. \$13.95.

_____ **The Magic Dogs.** 1990. By M. Argueta. Salvadoran legend of the *cadejos*. (Bilingual.) \$13.95.

_____ **Wilfredo: The Story of a Boy from El Salvador.** 1988. Elementary. (Bilingual.) \$10.

Secondary

_____ **Caribbean Connections.** 1990. Stories, interviews, songs, drama, and oral histories with lesson plans for secondary or adult language arts and social studies. *Order one or all 3 of the titles below. Highly acclaimed series!!*

_____ **Puerto Rico.** 1990. Includes La Bomba y La Plena, Schomburg, Tabaqueros; three units in Spanish. \$12.

_____ **Jamaica.** 1991. Includes Marcus Garvey, Anansi stories, Rasta to Reggae, a play by Sistren Theatre. \$12

_____ **Overview of Regional History.** 1991. Includes the Arawaks, Conquest, Bitter Sugar, African Resistance to Slavery, Gunboat Diplomacy, West Indian Independence, Cuban Revolution and much more. \$15.95

_____ **Cuzcatlan: Donde Bate La Mar Del Sur.** 1987. By Manlio Argueta. (In Spanish.) \$10.

_____ **Cuentos de Enredos y Travesuras.** 1986. C. Rivera Izcoa (Ed.). All ages. (In Spanish.) \$10.

_____ **Inside the Volcano: A Curriculum on Nicaragua.** 1990. By Bigelow and Edmundson. Poetry and prose are designed to place students in an active role as they develop their ability to think about social change. \$12.50

_____ **I. Rigoberta Menchu: An Indian Woman in Guatemala.** 1984. E. Burgos-Debray (Ed.) \$15.95.

_____ **Of Secret Wars and Roses.** 1987. Moving story of a Salvadoran high school student in Los Angeles. Secondary Spanish, language arts, social studies and advanced ESL. (Bilingual.) \$10.

_____ **Un Dia En La Vida.** 1980. By award-winning Salvadoran author, Manlio Argueta. Many sections of this story can be used for secondary Spanish or, using translation, English or social studies. (In Spanish.) \$10.

_____ **One Day of Life.** 1983. Same as above, translation by Bill Brow. \$10.

_____ **Where Angels Glide at Dawn.** 1990. By Carlson & Ventura (Eds.) Stories for children ages 10+ by Latin American authors, including Cortázar, Dorfman, and Arenas. (In English.) Introduction by Isabel Allende. \$13.95.

_____ **Masaya Market.** Colorful 18" x 24" poster of women in a market by Nicaraguan artist Pablo Beteta. \$10.

_____ **Power in Our Hands: A Curriculum on the History of Work and Workers in the United States.** 1988. Bill Bigelow and Norm Diamond. Secondary and adult, Readings and lessons. \$15.

Resources on the Quincentenary

_____ **Rethinking Columbus.** 1991. Excellent readings and teaching strategies for elementary and secondary on the Quincentenary of the conquest. \$4. (Order bulk copies from **Rethinking Schools**, see ad on back cover.)

_____ **Redescubriendo América.** 1992. By Arnoldo Ramos, et. al. \$5. (For bulk prices, see back cover.)

_____ **Columbus: His Enterprise, Exploding the Myth.** 1991. By Hans Koning. \$8.95

_____ **Dangerous Memories: Invasion and Resistance Since 1492.** 1991. By R. Golden, et al. \$17.

Send this page with check or purchase order made payable to: NECA, 1118 22nd Street, NW, Washington, DC 20037, 202-429-0137/(9766 Fax). Please include street address as UPS will not deliver to PO Box.

Please send me the materials indicated above. Enclosed is my check or purchase order for \$ _____.

Please send information on the _____ Summer Tour to El Salvador _____ Summer Institute on History and Literature of C.A.

Name _____

Organization/School _____

Address _____

City _____ State _____ Zip _____ Phone (h) _____ (w) _____

I heard about NECA from _____

*"Rethinking Columbus
provides a wonderful
balance for books
that see things through
only one eye."*

Joseph Bruchac
Poet, Editor
Greenfield Review

*"Rethinking Columbus is an
essential resource
for any teacher in 1992."*

Harriet Rohmer
Director
Children's Book Press

RETHINKING COLUMBUS

TEACHING ABOUT THE 500TH ANNIVERSARY OF COLUMBUS'S ARRIVAL IN AMERICA



A SPECIAL ISSUE OF RETHINKING SCHOOLS

DEDICATED TO THE CHILDREN OF THE AMERICAS

Rethinking Columbus



Rethinking Columbus provides lessons, essays, short stories, interviews, and an annotated bibliography for teaching about the 500th anniversary of Columbus's arrival in the Americas.

The selections critique the traditional ethnocentric versions of the encounter and offer teachers and parents creative approaches for engaging young people in an evaluation of the hidden assumptions within the discovery myth. Readings are included for kindergarten through high school, and many are also appropriate for adult education and community groups.

Rethinking Columbus is a special edition of *Rethinking Schools*, in collaboration with the Network of Educators on Central America.



To order: send name, mailing address & phone number along with this form:

____ (# of copies) x \$ ____ (Unit Price) = \$ ____

Payment:

- ☐ prepay
☐ purchase order
☐ bill me

+ Shipping \$ ____

Total \$ ____

Mail to: *Rethinking Schools*, 1001 E. Keefe Avenue
Milwaukee, WI 53212, 414 964-9646

Prices

Single Copies	\$4.00 + \$2 Postage
10-49 Copies	\$2.00 + Shipping
50-199	\$1.50 + Shipping
200-499	\$1.00 + Shipping

Shipping and Additional Ordering Information: Shipping: \$8 for 4-100 copies and \$6/100 thereafter. Bulk orders are for schools and school districts, or for internal use by organizations. They are not to be sold publicly or resold for profit. Book stores and distributors should contact us by mail for rates.